



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en  
adolescentes del distrito de La Esperanza**

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

Licenciada en Psicología

**AUTORAS:**

Chavez Puelles, Jaqueline ([orcid.org/0000-0003-0680-2840](https://orcid.org/0000-0003-0680-2840))

Escalante Rojas, Xiomara Gisela ([orcid.org/0000-0001-7763-8043](https://orcid.org/0000-0001-7763-8043))

**ASESORA:**

Dra. Aguilar Armas, Haydee Mercedes ([orcid.org/0000-0001-9368-6184](https://orcid.org/0000-0001-9368-6184))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN :**

Violencia

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Promoción de la salud, nutrición, y salud alimentaria

TRUJILLO - PERÚ

2024

## DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo de investigación a nuestros padres, quienes nos brindaron su apoyo incondicional y motivación constante durante la realización de esta investigación. Además, a nuestra estimada asesora por su paciencia y confianza en todo momento, por orientarnos a seguir innovando y brindarnos su apoyo en el diseño del proyecto desde el día que iniciamos

Las autoras

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, agradecemos a Dios por ser nuestro soporte y reconfortarnos diariamente para realizar nuestra tesis y culminarla

De la misma manera, valoramos y consideramos a la institución que nos dio la autorización para la aplicación a la población debida.

Finalmente, agradecemos a nuestra querida asesora por inculcarnos y brindarnos aprendizajes cotidianos

Las autoras

## Índice de contenidos

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
Índice de contenidos .....	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	4
III. METODOLOGÍA .....	9
3.1 Tipo y diseño de investigación .....	9
3.2 Variables y operacionalización.....	9
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.....	11
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	13
3.5 Procedimientos.....	15
3.6 Método de análisis de datos .....	15
3.7 Aspectos éticos .....	16
IV. RESULTADOS.....	18
V. DISCUSIÓN.....	24
VI. CONCLUSIONES.....	32
VII. RECOMENDACIONES .....	33
REFERENCIAS.....	34
ANEXOS	

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Estadísticos descriptivos y evaluación de normalidad univariante y multivariante.....	18
<b>Tabla 2</b> Análisis de moderación del autoconcepto con las variables de estrés académico y agresión .....	20
<b>Tabla 3</b> Modelo de estimación de la moderación del autoconcepto con las variables de estrés académico y agresión.....	21
<b>Tabla 4</b> Análisis de moderación entre el autoconcepto con las dimensiones de estrés académico .....	22
<b>Tabla 5</b> Análisis de moderación entre el autoconcepto con las dimensiones de agresión .....	23

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprobar el rol moderador del autoconcepto entre el estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza. El estudio es de tipo empírico, con un diseño no experimental y se empleó una muestra censal de 401 estudiantes entre segundo a quinto de secundaria de una institución educativa ubicada en el distrito mencionado. Los instrumentos empleados fueron Cuestionario de Autoconcepto AF-5, Inventario SISCO SV-21 y el Cuestionario de Agresividad (AQ). Para el análisis de los datos se empleó el estadístico JAMOVİ en su versión 2.5.3. El estudio concluye que el autoconcepto modera significativamente el estrés académico y la agresión (“p” = <.001), así mismo, el autoconcepto modera las dimensiones del estrés académico de manera significativa y respecto a las dimensiones de agresividad modera significativamente con la dimensión de hostilidad, sin embargo, con las dimensiones de agresividad física, agresividad verbal e ira no se encuentra una relación significativa (“p” = entre 0.391 y 0.867).

**Palabras clave:** Moderación, autoconcepto, estrés académico, agresividad y estrategias de afrontamiento.

## Abstract

The objective of the research was to verify the moderating role of self-concept between academic stress and aggression in adolescents in the district of La Esperanza. The study is empirical, with a non-experimental design and a census sample of 401 students between second and fifth grade of secondary school from an educational institution located in the aforementioned district was used. The instruments used were the AF-5 Self-Concept Questionnaire, the SV-21 SISCO Inventory and the Aggressiveness Questionnaire (AQ). For the analysis of the data, the JAMOVI statistic version 2.5.3 was used. The study concludes that the self-concept significantly moderates academic stress and aggression ("p" = <.001), likewise, the self-concept moderates the dimensions of academic stress significantly and with respect to the dimensions of aggressiveness it significantly moderates with the dimension of hostility, however, with the dimensions of physical aggressiveness, verbal aggressiveness and anger there is no significant relationship ("p" = between 0.391 and 0.867).

**Keywords:** Moderation, self-concept, academic stress, aggressiveness and coping strategies.

## I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el autoconcepto en los estudiantes se observa afectado mediante los cambios físicos, emocionales y sociales, ya que son parte del proceso de desarrollo que más caracteriza a la adolescencia y que al ser positivos, brinda mejor confianza y seguridad en la vida adulta, esto se evidencia en el reconocimiento de la identidad y repercute en el ámbito familiar y académico (Arrivillaga y Extremera, 2020).

La adolescencia al ser un periodo crucial en el desarrollo de la identidad, es necesario que durante esta etapa se genere un adecuado autoconcepto, lo que llevaría al desarrollo de percepciones positivas, motivación y transparencia en sus interacciones, sin embargo, cuando no es el apropiado, los jóvenes pueden llegar a percibir sentimientos asociados a la ansiedad, depresión o aislamiento, lo que dificulta su desarrollo de relacionarse y madurez (Ibarra, 2020), en la cual, influye en el desempeño escolar y en las diferentes funciones que realizan los jóvenes (Llanca-Sánchez y Armas- Zambrano, 2020).

En esta etapa de la vida el intenso desarrollo emocional y cognitivo, que los adolescentes experimentan se ve reflejado en cómo gestionan el estrés y la construcción de su autoconcepto académico, bajo dicho contexto, la ira surge como una emoción que desempeña un papel significativo en cómo experimentan y gestionan tanto desde su percepción como estudiantes su desempeño y desafíos académicos (Martín et al., 2021).

Dado el entorno cultural donde la educación se valora profundamente y las expectativas de éxito académico son altas, los adolescentes enfrentan una carga emocional significativa, la presión académica es uno de los detonantes de estrés desde temprana edad, impulsada por la búsqueda de un futuro prometedor, además la competencia para asegurar un lugar en las instituciones universitarias se ha vuelto intensa, lo que genera una constante ansiedad por obtener calificaciones excepcionales en los exámenes de admisión (Morales-Mota et al., 2022).

Las desigualdades educativas persisten en dicha realidad, puesto que muchos adolescentes luchan por acceder a una educación de calidad debido a



limitaciones económicas y geográficas, dicha desigualdad en las oportunidades educativas sólo aumenta la presión sobre ellos y sus familias (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

La pandemia de COVID-19 ha evidenciado aún más dicha realidad, puesto que la transición forzada a la educación en línea y las interrupciones en el aprendizaje han exacerbado el estrés académico, sumado a ello, la falta de acceso equitativo a dispositivos y conectividad ha agravado las desigualdades educativas, dejando a algunos adolescentes en una situación aún más precaria (Cajachagua et al., 2022; Montalvo y Jaramillo, 2022).

A nivel internacional, se reporta que el estrés académico se encuentra presente en el 95% de los estudiantes, asociada al agotamiento escolar e indicadores de depresión (Jiang et al., 2021). Así mismo, se reporta la asociación entre la presión y estrés académico con el desgaste del bienestar emocional de los adolescentes, expresados en síntomas ansiosos y depresivos (Stearé et al., 2023).

Referente a la agresividad en los adolescentes, se manifiesta en un 48.2%, expresada en conductas físicas como golpes y patadas, así como en conductas verbales (gritos e insultos) (Estrada et al., 2021). Es importante recalcar que la agresividad en adolescentes se ve atenuada en un 30% en el adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales, entre ellas el manejo del estrés, la adaptabilidad y empatía, lo que actúa como factores protectores (Orozco, 2022)

Se ha reportado acerca de las altas tasas de deserción escolar secundaria en el Perú, evidenciada en una tasa del 1.9 entre los años 2020-2021 Instituto Nacional de Estadística e informática (INEI, 2022), señalando un vínculo con el estrés académico y la falta de motivación debido a factores económicos y sociales.

En base a la problemática planteada se formula la siguiente interrogante:

¿Cuál es el rol moderador del autoconcepto entre el estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza?

Frente a ello, se propone como objetivo general el comprobar el rol moderador del autoconcepto entre el estrés académico y la agresión en adolescentes del

distrito de La Esperanza. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: Hallar el rol moderador entre el autoconcepto con las dimensiones de estrés académico en adolescentes del distrito de La Esperanza e identificar el rol moderador entre el autoconcepto con las dimensiones de agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza.

En cuanto a la hipótesis general, se plantea: El autoconcepto actúa como moderador del estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza.

La presente investigación se justifica a nivel teórico, ya que se enmarca en teorías que buscan comprender y explicar las causas subyacentes que intervienen en la conducta de los adolescentes, basándose en la indagación bibliográfica que sustente la base teórica.

A nivel práctico, es importante, ya que a partir de los resultados se pueden generar estrategias de prevención y apoyo psicológico para los adolescentes del distrito de La Esperanza.

Finalmente, a nivel metodológico, la investigación se sustenta en un diseño cuantitativo mediante la aplicación de encuestas a la población, además de que las técnicas estadísticas permitirán el análisis de las variables y su comprensión en el contexto.

## II. MARCO TEÓRICO

Es fundamental comprender que existen diversos estudios realizados que se tomarán en cuenta para la actual averiguación que se llevará a cabo.

A nivel internacional, como factores de estrés académico se encuentran las condiciones familiares, el sistema de educación, así como las preocupaciones acerca del futuro, incluso la relación que los alumnos mantienen con sus maestros, encontrándose que el autoconcepto académico es un mediador que favorece a disminuir el estrés (Hosseinkhani et al., 2020a). Así mismo, otro de los factores que incrementan el estrés académico en los jóvenes es la percepción del aumento de tareas (Ibrahaim y Mohamed, 2023).

Se ha evidenciado que los adolescentes que experimentan altos niveles de estrés académico expresan conductas de agresividad, falta de interés en actividades y aislamiento (Singh et al., 2022). De igual modo, se ha comprobado que elevados niveles de estrés académico se encuentran asociados con síntomas ansiosos, lo que vuelve más propensa la aparición de conductas agresivas, actuando el estrés como mediador de estas (Li et al., 2023).

Por otro lado, el autoconcepto, podría verse fortalecido por la autoeficacia, lo que mejoraría el desempeño escolar (Hosseinkhani et al., 2020b). Así mismo, se señala que el autoconcepto tiene relación directa con las conductas agresivas, revelando que el insertar conductas prosociales es una medida para la disminución de la agresión (Arslan, 2021).

Del mismo modo, se reporta que la agresividad expresada en acoso escolar entre los adolescentes desfavorece el fortalecimiento de un adecuado autoconcepto (Galán-Arroyo et al., 2023). Así mismo, se reporta que hay algún tipo de conexión directa y positiva en medio de la agresividad y autoconcepto, lo que manifiesta que cuando los adolescentes tienden a mostrar comportamientos agresivos, su percepción de sí mismos es positiva dado que percibe que gana el respeto y validación (Escortell et al., 2020).

Cuando se habla de investigaciones a nivel nacional, a primera instancia se encuentra el estudio destacado del investigador Cahuana (2020) que señala que los estudiantes tienen un alto índice de autoconcepto resistente a continuar con

estudios académicos, por ende, los resultados de la encuesta estudiantil que realizó revelaron que existe la vinculación a través de la baja estimulación escolar y los valores de baja autoestima académico, lo que dificulta su adaptabilidad y desarrollo profesional

Por el contrario, Huamán et al. (2020) ejecutaron una investigación con estudiantes adolescentes durante la cuarentena provocada por la pandemia de Covid19, donde el 100% reportó su autoconcepto como promedio.

En relación a la primera variable, el autoconcepto se explica como la apreciación y construcción subjetiva que una persona tiene de sí misma que abarca sus creencias, opiniones y valoraciones sobre su propia identidad (Carrillo-Ramírez et al., 2020).

Se clasifica en: positivo y negativo, influyendo un papel importante en la vida cotidiana, si es positivo, la persona tiene mucha seguridad de sí mismo, podrá solucionar los problemas y afrontarlos de la mejor manera, ellos tienden a tener más confianza, empatía y capacidad de reconocer los propios defectos, asimismo, se puede arreglar más fácilmente al reconocer las emociones, por el contrario, si es negativo la persona tendría baja autoestima, sería insegura, le resultaría difícil tomar decisiones, de forma pesimista sobre su futuro y tendrían poca motivación para implementar proyectos y seguir sus objetivos (Díaz, 2020).

El modelo teórico en el que se basa el autoconcepto es el Modelo Jerárquico propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton, el cual busca la comprensión de la transformación del autoconcepto en los adolescentes, abordando bajo una estructura compleja y jerárquica, en la cual las percepciones y creencias acerca de uno mismo se organizan en múltiples niveles, dado que los adolescentes se ven inmersos en procesos de autoexploración y autodefinición deben responder a las preguntas de “quiénes son”, llevándolos a verse a sí mismos en sus diferentes contextos (Pulido, 2023).

La jerarquía propuesta por el modelo teórico abarca: dimensión académico-laboral, donde el adolescente evalúa su competencia y desempeño en el ámbito educativo y luego trasladándolo al ámbito laboral, ello es importante ya que determina cómo se percibe en términos de sus habilidades académicas, logros, metas y expectativas relacionadas con la educación y futuras carreras (Quintero,

2020); también en la dimensión emocional, aborda como el adolescente se ve a sí mismo en la gestión de las emociones y cognición de su salud mental, así como su autoconfianza, autorregulación emocional y la capacidad para afrontar desafíos emocionales; en la dimensión familiar, determina como se percibe dentro de su entorno, su relación con los progenitores y otros parientes de la familia, incluyendo su contribución, satisfacción en el hogar y la percepción de su lugar en la dinámica familiar; finalmente en la dimensión física, abarca la percepción sobre la autoevaluación de su cuerpo, su imagen corporal, su nivel de actividad física y salud en general (Quintero, 2020).

En relación a la segunda variable, según Restrepo et al. (2020), describe el estrés académico como una condición que se presenta cuando los estudiantes tienen una visión negativa de las exigencias del ambiente escolar, es decir, los adolescentes comienzan a percibir esta percepción como perturbadora en las situaciones que más encuentran. Las estrategias son insuficientes y tienen poco efecto ante las exigencias del entorno escolar, provocando ciertas reacciones como agotamiento físico, ansiedad, insomnio, bajo rendimiento académico y falta de interés por aprender.

Desde otra perspectiva, Cassaretto et al. (2021), informa que realizó un estudio respaldado por la Teoría del Estrés Crónico, que muestra diferencias significativas entre el estrés agudo y crónico en términos de los procesos de adaptación humana, las características de resiliencia y los mecanismos neurocognitivos relacionados son importantes. La presencia se puede observar en quienes padecen estrés crónico y desde el desarrollo humano temprano.

Mientras que, Barbayannis et al (2022) refiere que el estrés académico se convierte en el componente con mayor predominio que impacta en el bienestar cognitivo del alumnado, debido al hecho de que algún grupo dependiendo de la clase y nivel educativo de los estudiantes evidencia estrés más que otros, además, de diferentes maneras responde a ciertos factores estresantes, incluso si los escolares están expuestos a diversas causas que provocan estrés, debido a ello, esta preocupación es reforzada por todos los miembros del grupo para que los escolares no corran un mayor riesgo, asimismo, ofrece la oportunidad de brindarle el apoyo, recursos y servicios que necesita la salud mental para subgrupos específicos.

Desde otro punto de vista, se percibe modelos de la visión de Barraza propuesto en 2006, que pretendía eliminar el estrés escolar y mencionando que debe ser claramente inclusivo e indicando algún tipo de participación en factores como el biológico, psicológico y social, por eso lo definen como procedimiento sistemático, adaptativo y actitud psicológica que se consigue en el presente cuando los estudiantes se instalan en el ambiente escolar y realizan ciertas demandas o requisitos. Es por ello, desde la perspectiva de los escolares se consideran estresantes en el sentido de que ciertas adaptaciones y funciones tienen básicamente tres factores: el estudiante demuestra que tiene múltiples requisitos educativos considerándose una fuente de estrés y percibiendo en las actividades que realizan sintiéndose desmotivados, además, como segundo factor es la fuente de estrés que desarrolla un desequilibrio en el sistema escolar, se expresa mediante un determinado indicador y relativamente diferenciados, asimismo, el tercer factor que influye es la situación que obliga al estudiante a buscar la manera de lidiar con las consecuencias anteriores, ya sea funcional o disfuncional (Llanos, 2022).

Por otra parte, en relación con la tercera variable agresión, se define a la agresividad como un comportamiento caracterizado por una predisposición a la hostilidad, la irritabilidad y la manifestación de conductas violentas o destructivas hacia sí mismos, los demás o su entorno, el cual puede estar influenciado por factores genéticos, familiares o la exposición a situaciones estresantes y la falta de habilidades para la gestión de las emociones (Cordero, 2022).

Dentro de las conductas que se expresan en la agresividad de los adolescentes se encuentra la ira, peleas frecuentes, conductas desafiantes, intimidación o autolesiones, tomándose a esta como un medio de expresión de sus frustraciones, miedos, inseguridades o descontento (Larraz et al., 2020).

La teoría comportamental de David Buss sobre la agresividad, propone que esta es una cualidad de un rasgo humano innato, que ha evolucionado como un mecanismo adaptativo para la supervivencia (Ramírez-Corone, 2020).

Propone dimensiones como: agresividad instrumental, la cual se refiere a la agresión utilizada como un medio para alcanzar objetivos específicos, tales como la competencia por recursos limitados o la resolución de conflictos, llevando así

a que la agresividad pueda ser considerada como adaptativa para maximizar la aptitud individual (Astuvilca-Quijada et al., 2021).

La segunda dimensión propuesta es la agresividad emocional, relacionada con reacciones emocionales intensas, como la ira o la frustración, que pueden llevar a la agresión impulsiva, esta dimensión en particular puede ser desencadenada por amenazas percibidas a la propia supervivencia o a la integridad de la persona (Deng et al., 2024).

La tercera dimensión es la agresividad relacional, manifestada mediante la manipulación social, como el chisme, la exclusión y el daño a la reputación de otros, por lo que se encuentra vinculada con la competencia social y a la maximización de la aptitud a través de la eliminación de rivales (Zhu et al., 2023).

La teoría expuesta es importante ya que explica y comprende la agresión humana desde una perspectiva evolutiva, argumentando que la agresión es un comportamiento complejo que ha evolucionado debido a las presiones de selección natural, por lo que debe comprender en el entorno en que se presente (Li et al. 2022).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

La investigación fue de tipo empírica, puesto que el investigador exploró y estudió fenómenos que ocurren en el contexto real, por lo que busca la comprensión y explicación del mismo a través de la interpretación de los datos que obtuvo (Feria et al., 2020).

El diseño utilizado en el estudio fue no experimental, las variables no fueron manipuladas, debido a que el resultado fue la interacción de variables provenientes del estado natural (Hernández & Mendoza, 2018).

#### **3.2 Variables y operacionalización**

Variable 1: Autoconcepto

Definición conceptual:

Se define como la percepción que se forma en base a creencias, valores y la personalidad que dan paso al establecimiento de objetivos personales, establecimiento de vínculos con los semejantes y la superación de las adversidades (García y Musito, 2014).

Definición operacional

De manera operacional, se empleó el Cuestionario de Autoconcepto AF-5, el cual consta de 30 ítems agrupados en cinco dimensiones (Marquina, 2021).

Escala de medición:

La escala de medición fue intervalo, de tipo Likert asignándose una puntuación del 1 al 99, mientras más alto el puntaje indica mayor grado de concordancia.



Dimensiones:

La variable de autoconcepto se encontró conformada por cinco dimensiones: académica/profesional (con los ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), dimensión emocional (3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (5, 10, 15, 20, 25 y 30).

Variable 2: Estrés académico

Definición conceptual:

Se conceptualiza como un problema de índole psicológico que se produce por la interacción con situaciones percibidas como amenazantes, ocasionando problemas de salud ya que el sujeto no cuenta con las herramientas para afrontarlo (Castillo-Navarrete, 2020).

Definición operacional:

De forma operacional, el estrés académico se evaluó mediante el inventario SISCO SV-21, el cual cuenta con 21 ítems divididos en tres dimensiones (Barraza, 2018).

Dimensiones:

La variable de estrés académico posee tres dimensiones: estresores (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7), síntomas (ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) y estrategias de afrontamiento (ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21).

Escala de medición:

La escala de medición es de tipo ordinal, las respuestas emitidas fueron a través de una escala Likert con valores de: "nunca" (N), "casi nunca" (CS), "raras veces" (RV), "algunas veces" (AV), "casi siempre" (CS) o "siempre" (S).

### Variable 3: Agresión

#### Definición conceptual:

Se define la agresividad como aquel comportamiento donde se emiten conductas físicas y/o verbales que atentan contra la seguridad de otra persona (Roque et al., 2022).

#### Definición operacional:

De manera operacional, se evaluó mediante el Cuestionario de Agresividad (AQ), el cual cuenta con 29 ítems agrupados en cuatro dimensiones (Buss y Perry, 1992).

#### Escala de medición:

La escala de medición es ordinal, con respuestas de tipo Likert, cuyos valores son: completamente falso (CF), bastante falso para mí (BF), ni verdadero ni falso para mí (VF), bastante verdadero para mí (VB), completamente verdadero para mí (CV).

#### Dimensiones:

La variable de agresividad la conformaron cuatro dimensiones: agresividad física (ítems 1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 29), agresividad verbal (ítems 2, 6, 10, 14 y 18), ira (3, 7, 11, 15, 19, 22 y 25) y hostilidad (ítems 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 28).

### **3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis**

La población del presente estudio fue finita, definida como un conjunto de individuos que comparten una característica común y se conoce la cantidad de quienes la conforman (Ochoa et al., 2020). La población de la investigación se encontró conformada por 401 estudiantes de

nivel secundario de una institución educativa en el distrito de La Esperanza, Trujillo.

Con respecto a los criterios de selección se determinaron los siguientes:

- Estudiantes de 2,3,4,5 nivel secundario de una institución educativa católica del distrito de La Esperanza
- De ambos sexos: femenino y masculino
- Estudiantes entre las edades de 13 a 17 años
- Consentimiento informado por parte de los padres o tutores de aula
- Consentimiento informado a la directora de la institución educativa
- Asentimiento del estudiante

Por otro lado, en cuanto a los criterios de exclusión se consideraron:

- Estudiantes que no completen correctamente el llenado de las encuestas.
- Estudiantes que previamente hayan participado en investigaciones donde se les aplicaron cuestionarios relacionados a las variables de este estudio.
- Estudiantes con diagnósticos de dificultades cognitivas significativas que dificulten la comprensión de los cuestionarios.

Para la presente investigación, la muestra es de tipo censal, ya que se abarca a la población de interés de manera específica, cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado para formar parte de la muestra (Mucha-Hospinal et al., 2021). Esta se encontró conformada por 401 estudiantes pertenecientes a los niveles de segundo, tercero,

cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa en el distrito de La Esperanza, Trujillo, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión propuestos.

La cantidad reportada de alumnos es: en segundo año de secundaria 104 estudiantes, en tercer año un total de 121, en cuarto año se reportan 84 y finalmente en quinto de secundaria un total de 92 estudiantes.

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

Se hizo uso de la técnica de la encuesta, mediante la cual se recopilán datos e información para su posterior análisis (Feria et al., 2020).

Para la variable de autoconcepto se empleó el Cuestionario de Autoconcepto AF5, elaborado por García y Musitu, la cual pauta cinco dimensiones que incluyen el ámbito académico o laboral, el social, el emocional, el familiar y el físico, utilizando un cuestionario que consta de 30 preguntas, distribuidas equitativamente con seis preguntas por cada una de las dimensiones mencionadas, los encuestados deben evaluar cada pregunta utilizando una escala numérica que va desde 1 hasta 99, donde el valor 1 indica que están en completo desacuerdo con la afirmación y el valor 99 significa que están completamente de acuerdo con la misma. La escala original reporta una confiabilidad del instrumento que es altamente significativa, con un valor de  $\alpha = 0.815$ , además, se evidencia una correlación apropiada, con un valor de  $r = 0.643$  (García et al., 2006).

La versión adaptada por Díaz (2020), evidencias índices de ajuste absoluto, que incluyen GFI (0.992), AGFI (0.974), SRMR (0.065) y RMSEA (0.059), así como los índices de ajuste incremental, como NFI (0.917), CFI (0.946) e IFI (0.946), indican niveles

satisfactorios de ajuste del modelo, además la confiabilidad reportada varía entre 0.800 y 0.896.

Respecto al estrés académico, se empleó el Inventario de Estrés Académico SISCO, de Barraza (2018), el cual contiene 21 ítems distribuidos en tres dimensiones: factores estresores, signos de estrés y métodos para afrontarlo. La validación de esta variante del instrumento mostró un alto grado de confiabilidad, con un coeficiente  $\alpha$  de 0.91, y se observaron correlaciones entre los distintos ítems que se encontraron en un rango que varía entre 0.199 y 0.726 (Barraza, 2010). La versión adaptada por Mondragon y Nuñez (2022), realizó un AFC, encontrando índices de ajuste satisfactorios para una solución de 3 factores correlacionados, con covarianza entre los errores de los ítems 12 y 13 ( $\chi^2/gf = 4.956$ , CFI = 0.936, TLI = 0.927, SRMR = 0.058, y RMSEA = 0.085, además, la confiabilidad obtenida fue de 0.80.

Para la variable de agresión, se empleó el Cuestionario de Agresividad (AQ), cuyos autores son Buss y Perry (1992), el instrumento consta de 29 preguntas, diseñadas para evaluar comportamientos agresivos. Estas preguntas se califican en una escala tipo Likert y se dividen en cuatro subescalas distintas: la primera subescala se enfoca en la agresión física y comprende 9 preguntas, la segunda subescala se centra en la agresión verbal y abarca 5 preguntas, la tercera subescala evalúa la ira mediante 7 preguntas, y la cuarta subescala aborda la hostilidad con un total de 8 preguntas.

La adaptación realizada por Ortecho (2021), el análisis factorial confirmatorio revela que los índices de ajuste absoluto, como GFI on un valor superior a 0.909 y AGFI con un valor superior a 0.917, así como los índices de ajuste incremental, como CFI con un valor superior a 0.963 e IFI con un valor superior a 0.919, sugieren un

alto nivel de concordancia y, por lo tanto, un buen ajuste del modelo.

### **3.5 Procedimientos**

En primer lugar, se realizó la exploración del marco teórico que servirá como cimiento conceptual para la investigación. Esta etapa comprendió la revisión exhaustiva de la literatura existente y la recopilación de antecedentes relacionados con el tema de estudio.

Posteriormente, se estableció un contacto directo y efectivo con los directivos de la institución educativa en cuestión. El objetivo fue obtener los permisos necesarios para la realización de la investigación, así como coordinar las fechas y los detalles logísticos para la aplicación de los instrumentos. Para ello, se solicitó un documento avalado por la Universidad César Vallejo que otorgue los permisos necesarios y documentación requerida por la institución educativa.

Se procedió a la impresión en formato físico de los instrumentos para su aplicación considerando el tamaño de la muestra. Finalmente, una vez que los instrumentos han sido administrados a los participantes de la investigación, se llevó a cabo la fase de análisis de datos. Esta etapa permitió la interpretación y el procesamiento de la información recopilada, lo que, a su vez, dio lugar a resultados significativos.

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

Se realizó la estadística inferencial, para determinar si el autoconcepto tiene un efecto moderador en la relación entre el

estrés académico y la agresión. Se aplicaron métodos estadísticos adecuados para establecer posibles correlaciones, relaciones o interacciones entre estas variables. Para ello, se empleó el programa estadístico JAMOVI en su versión 2.5.3, este software se seleccionó por su capacidad para realizar análisis avanzados de datos de manera eficiente y accesible.

En primera instancia se procedió a importar los datos recopilados durante la investigación, luego se procedió a realizar el análisis estadístico propiamente dicho, abarcando la evaluación de normalidad univariante y multivariante, empleando estadísticos descriptivos como calcular la media, mediana, desviaciones estándar, asimetría y curtosis.

Así mismo, se incluyó la aplicación de diversas técnicas, como análisis de correlación, regresión y moderación, con el fin de examinar la naturaleza y la fuerza de las relaciones entre las variables del estudio; así mismo, se emplearon herramientas gráficas y estadísticas para visualizar e interpretar los hallazgos de manera clara y precisa.

### **3.7 Aspectos éticos**

La presente investigación respetó la correcta citación y referencia de todas las fuentes utilizadas a lo largo del trabajo, así mismo, se empleó el formato indicado, incluyendo la estructura adecuada del documento, las fuentes tipográficas y los tamaños de letra, la disposición de tablas y figuras, así como la organización de las referencias bibliográficas; así mismo se respetará el principio de no maleficencia y beneficencia de estos, clarificando que la investigación es con fines académicos, donde los investigadores no obtienen beneficios de ninguna índole, de la misma forma se guardará la confidencialidad de los participantes, respetando el

principio de justicia (American Psychiatry Association [APA], 2020).

Por otro lado, se tomará en cuenta el principio de autonomía de los participantes mediante el asentimiento informado, ya que es importante que estos brinden su aprobación para ser parte de la investigación (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).



#### IV. RESULTADOS

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y evaluación de normalidad univariante y multivariante*

Evaluación de normalidad	Variables Dimensiones	Estadísticos descriptivos					
		M	Me	DE	R	Z <sub>A</sub>	Z <sub>C</sub>
Normalidad univariante	Autoconcepto	30.8	30	7.88	37	0.098	- 0.553
	Académica/profesional	6.23	7	2.42	9	- 0.261	- 0.923
	Social	6.31	6	2.09	8	0.136	0.769
	Emocional	5.64	6	2.19	9	- 0.178	- 0.686
	Familiar	5.95	7	2.39	9	- 0.603	- 0.440
	Físico	5.97	5	2.31	9	- 0.043	- 0.806
	Estrés académico	54.1	54	13.4	95	- 0.292	- 0.791
	Estresores	18.4	18	5.57	35	- 0.247	- 0.604
	Síntomas	14.4	14	8.04	35	0.242	- 0.496
	Estrategias de afrontamiento	21.3	22	6.90	35	- 0.322	- 0.068
	Agresión	73.8	73	19.4	91	0.173	- 0.590
	Agresividad física	20.6	19	7.44	32	0.499	- 0.464
	Agresividad verbal	11.8	11	4.45	20	0.542	- 0.242
	Ira	18.6	19	5.36	26	0.241	- 0.697
	Hostilidad	22.9	23	6.31	28	- 0.197	- 0.708
Normalidad multivariante	Curtosis multivariante de Mardía						14.52

NOTA: M: media; Me: mediana; DE: desviación estándar; R: rango; Z<sub>A</sub>: asimetría estándar; Z<sub>C</sub>: curtosis estándar; Normalidad multivariante del total de las 3 variables.

En la Tabla 1 se exponen los hallazgos descriptivos de las variables de estudio, la evaluación de la normalidad univariante al analizar la curtosis y la asimetría evidencia que la mayoría de los valores se encuentran dentro del rango

aceptable, -1.96 a 1.96, lo que sugiere que las distribuciones de las variables no se desvían significativamente de la normalidad, los valores de curtosis de la dimensión académico/profesional y físico sugieren que los adolescentes tienen distintas percepciones de sí mismos acorde a lo que evalúa la dimensión. Así mismo, la evaluación de la normalidad multivariante establece una curtosis multivariante de Mardía de 14.52, indicando que las variables de estudio se encuentran significativamente alejada de la distribución normal, los valores esperados deben ser menores a 5.99. Esta medida sugiere que las relaciones entre estas variables no siguen un patrón típicamente esperado en una distribución normal, por lo que podría existir una desviación sustancial de la normalidad en la forma en que estas variables se relacionan.

**Tabla 2**

*Análisis de moderación del autoconcepto con las variables de estrés académico y agresión*

Modelo	Prueba Global del Modelo de moderación						
	R	R <sup>2</sup>	RMSE	F	gl1	gl2	p
1	0.490	0.241	16.9	41.9	3	397	<.001

NOTA: R: Coeficiente de correlación de Pearson; R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación; RMSE: error cuadrático medio de la raíz; F: estadístico F; gl1: grados de libertad del numerados; gl2: grados de libertad del denominador; p: valor p.

En la Tabla 2 se presenta el análisis de la variable moderadora con las demás variables, encontrándose que el coeficiente de correlación de Pearson de 0.490, indica una correlación positiva moderada entre las variables estudiadas; así mismo el coeficiente de determinación R<sup>2</sup> de 0.241 indica que el modelo de regresión utilizado explica aproximadamente el 24.1% de la variabilidad en la variable dependiente (agresión), aunque el valor expuesto no es muy alto, se sugiere la capacidad predictiva en la explicación de la agresión en función del autoconcepto y el estrés académico. En cuanto al RMSE con un valor de 16.9 indica la magnitud promedio de los errores de predicción del modelo. Respecto al estadístico F con un valor de 41.9 y un valor “p” muy pequeño (<.001) sugiere que el modelo de regresión es estadísticamente significativo, es decir, al menos una de las variables predictoras (autoconcepto y estrés académico) tiene un efecto significativo sobre la variable dependiente (agresión).

**Tabla 3**

*Modelo de estimación de la moderación del autoconcepto con las variables de estrés académico y agresión*

	Estimación	SE	Z	p
Estrés académico	0.6392	0.06357	10.05	< .001
Autoconcepto	-0.2704	0.10725	-2.52	0.012
Moderación del autoconcepto con estrés académico y agresividad	0.0217	0.00837	2.59	0.010

NOTA: SE: error estándar; Z: estadístico Z; p: valor p.

La Tabla 3 evidencia el modelo de estimación de la moderación, en cuanto al estrés académico, la estimación de 0.6392 junto con un estadístico Z de 10.05 y un valor p muy pequeño (< .001) indican una asociación altamente significativa entre el estrés académico y la agresión, es decir, que niveles más altos de estrés académico están relacionados con mayores niveles de agresión. En cuanto al autoconcepto, la estimación de -0.2704, el estadístico Z de -2.52 y el valor p de 0.012 indican que el autoconcepto está significativamente asociado con la agresión, quiere decir que un autoconcepto bajo se relacionado con mayores niveles de agresión en los adolescentes. Finalmente, respecto a la moderación del autoconcepto con estrés académico y agresividad, la estimación de 0.0217, el estadístico Z de 2.59 y el valor p de 0.010 indican que la moderación es significativa, es decir, el autoconcepto modera la relación entre el estrés académico y la agresión, lo que significa que el efecto del estrés académico en la agresión puede variar dependiendo del nivel de autoconcepto de los adolescentes.

**Tabla 4**

*Análisis de moderación entre el autoconcepto con las dimensiones de estrés académico*

Dimensiones	Estimador	EE	t	p
Estresores	0.150	0.0689	2.17	0.030
Síntomas	-0.450	0.0434	-10.36	< .001
Estrategias de afrontamiento	0.184	0.0552	3.32	< .001

NOTA: EE: error estándar; t: estadístico t; p: valor p.

La Tabla 4 expone el análisis de la moderación entre la variable de autoconcepto con las dimensiones del estrés académico, en cuanto a la dimensión de estresores, el estimador de 0.150, el estadístico "t" de 2.17 y el valor p de 0.030 indican que existe una relación significativa, es decir que los estresores académicos tienen un impacto en la percepción que tienen los adolescentes sobre sí mismos; en cuanto a la dimensión de síntomas, el estimador de -0.450, el estadístico "t" de -10.36 y el valor p muy pequeño (< .001) indican una relación altamente significativa, esto sugiere que los síntomas de estrés académico están fuertemente asociados con una percepción negativa del autoconcepto en los adolescentes; en la dimensión de estrategias de afrontamiento, el estimador de 0.184, el estadístico "t" de 3.32 y el valor p muy pequeño (< .001) indican una relación significativa, es decir que las estrategias de afrontamiento académico también tienen un impacto en la percepción del autoconcepto. Por lo tanto, las dimensiones del estrés académico están asociadas de manera significativa con el autoconcepto en los adolescentes.

**Tabla 5**

*Análisis de moderación entre el autoconcepto con las dimensiones de agresión*

<b>Dimensiones</b>	<b>Estimador</b>	<b>EE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Agresividad física	-0.0118	0.0706	-0.168	0.867
Agresividad verbal	0.1385	0.1257	1.102	0.271
Ira	0.0898	0.1045	0.859	0.391
Hostilidad	-0.4123	0.0756	-5.457	< .001

NOTA: EE: error estándar; t: estadístico t; p: valor p.

La Tabla 5 expone el análisis de la moderación entre la variable de autoconcepto con las dimensiones de agresividad, en cuanto a la agresividad física, el estimador de -0.0118, el estadístico "t" de -0.168 y el valor p de 0.867 indican que no hay una relación significativa; para la dimensión de agresividad verbal, el estimador de 0.1385, el estadístico "t" de 1.102 y el valor p de 0.271 indican que no existe una relación significativa; referente a la dimensión de ira, el estimador de 0.0898, el estadístico "t" de 0.859 y el valor p de 0.391 indican nuevamente que no hay una relación significativa, sin embargo en la dimensión de hostilidad se señala una relación significativa con un estimador de -0.4123, el estadístico "t" de -5.457 y el valor p muy pequeño (< .001).

## V. DISCUSIÓN

La adolescencia, un período crucial en el desarrollo humano, se caracteriza por la búsqueda y construcción de la identidad propia. Durante esta etapa, el concepto que los adolescentes tienen de sí mismos, conocido como autoconcepto, adquiere una relevancia particular. Ibarra (2020) sostiene que un adecuado autoconcepto es fundamental para el bienestar emocional, y este influye en la forma en que los jóvenes enfrentan y gestionan el estrés asociado a su rendimiento académico (Martín et al., 2021), así mismo, la forma como los adolescentes experimentan la carga de estrés puede desembocar en manifestaciones de ira, repercutiendo en su capacidad para afrontar situaciones estresantes, así como en sus interacciones sociales y académicas (Morales-Mota et al., 2022).

El presente estudio empleó una muestra de 401 adolescentes pertenecientes a una misma institución educativa con edades que oscilan los 13 y 17 años, planteando la hipótesis que el autoconcepto actúa como moderador del estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza.

El análisis de los resultados revela que, el estadístico “F” (41.9) y un valor “p” muy pequeño ( $<.001$ ), indica que el modelo de regresión es estadísticamente significativo, lo que implica que la variable de estrés académico impacta sobre la variable de agresión. La teoría evidencia que el adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales, como el manejo del estrés, la adaptabilidad y la empatía, puede atenuar la agresividad en adolescentes (Orozco, 2022), por lo que un nivel bajo de autoconcepto puede estar asociado con una deficiencia en estas habilidades, lo que a su vez puede aumentar la propensión a la agresión, no obstante, con los resultados del estudio, esta relación es débil de moderar, ello puede explicarse debido que los adolescentes pueden cohibir manifestaciones conductuales de ira en entornos académicos, ya que la percepción que los demás tienen de ellos es importante, puesto que genera su sistema de creencias y la validación que buscan (Pulido, 2023).

La etapa de la adolescencia es aquella donde las identidades se forjan y se entrelazan con el mundo exterior, por lo que el autoconcepto se erige como un moderador crucial, puesto que los adolescentes se encuentran susceptibles a estresores, como exigencias del aprendizaje, las evaluaciones constantes y las expectativas sociales; la dimensión académica-profesional del autoconcepto aborda la percepción de habilidades y competencias académicas que moldea la forma en que los adolescentes enfrentan sus desafíos, que, al ser difíciles de sobrellevar (Nawaz et al., 202), pueden recurrir en la manifestación de conductas agresivas, donde la percepción negativa de sí mismos puede exacerbar la tendencia hacia la agresión y autoafirmación a través del dominio sobre los demás, pero un autoconcepto sólido y equilibrado puede actuar como un amortiguador, ofreciendo una base emocional estable desde la cual los adolescentes pueden enfrentar los conflictos de manera constructiva y manejar sus emociones con madurez (Bagán et al., 2019).

De acuerdo a los objetivos específicos propuestos, en primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de las variables del presente estudio, obteniendo que, referente a la variable de autoconcepto, se obtuvo una media de 30.8 indica que, en promedio, los adolescentes tienen un autoconcepto en torno a este valor, sugiriendo que la mayoría tienden a percibirse a sí mismos de manera relativamente positiva en términos académicos, así mismo, la desviación estándar de 7.88 indica la dispersión de los datos con respecto a la media, se presenta una asimetría de 0.098 sugiere que la distribución de los puntajes de autoconcepto tiende a ser simétrica (Bono et al., 2020), lo que significa que hay una distribución equilibrada de puntajes por encima y por debajo de la media, en cuanto a la curtosis de -0.553 sugiere que los puntajes no están concentrados alrededor de la media y se encuentran más dispersos en comparación con una distribución normal.

En segundo lugar, la variable de estrés académico, la media es de 54.1, esto sugiere que la mayoría de los adolescentes en la muestra experimentan un nivel moderado de estrés académico, la asimetría de -0.292 sugiere que la distribución de los niveles de estrés académico tiende a sesgarse ligeramente hacia la izquierda, lo que significa que hay una mayor concentración de niveles de estrés académico más altos en comparación con los niveles más bajos, respecto a la



curtosis de 0.791 sugiere que la distribución de los niveles de estrés académico es relativamente más puntiaguda que una distribución normal, es decir que los niveles tienden a estar más concentrados alrededor de la media y menos dispersos en comparación con una distribución normal. Ello se presenta debido a que en la dimensión de dimensión de estresores, con una curtosis de 0.604, indica que los adolescentes experimentan una variedad de factores estresantes en su entorno, como presión académica, conflictos interpersonales o preocupaciones sobre el futuro; por otro lado en la dimensión de síntomas presenta una curtosis de -0.496, lo que incluye la presencia de síntomas como ansiedad, irritabilidad o dificultades para concentrarse; respecto a la dimensión de estrategias de afrontamiento, con una curtosis de -0.068, lo que indica que los adolescentes carecen de mecanismos para afrontar el estrés de manera adaptativa.

En tercer lugar, la variable de agresión la media de 73.8 indica que, en promedio, los adolescentes muestran un nivel moderado de agresión, la asimetría de 0.173 sugiere que la distribución de los niveles de agresión tiende a sesgarse ligeramente hacia la derecha, lo que significa que hay una mayor concentración de niveles de agresión más bajos en comparación con los niveles más altos, y la curtosis de -0.590 sugiere que la distribución de los niveles de agresión es relativamente menos puntiaguda que una distribución normal. La dimensión de ira, que se destaca con una curtosis de -0.697, revela que la ira es una emoción prominente entre los adolescentes y puede contribuir significativamente a la expresión de la agresión en este grupo de población, dado que la ira es una respuesta emocional intensa y primaria ante situaciones percibidas como amenazantes, injustas o frustrantes, y puede desencadenar comportamientos agresivos como una forma de liberar esta emoción o defenderse de la situación estresante (Astuvilca-Quijada et al., 2021).

Respecto a la normalidad multivariada, se obtuvo una curtosis de 14.52, esta medida indica que las variables estudiadas (autoconcepto, estrés académico y agresión) tienen una mayor concentración de observaciones en los extremos de la distribución multivariada, en comparación con una distribución normal, es decir que las relaciones entre las variables pueden ser más extremas de lo que se

esperaría si las variables se distribuyeran normalmente (Jammalamadaka et al., 2021).

Por otro lado, se identificó el rol moderador del autoconcepto con las dimensiones de estrés académico, encontrándose una moderación significativa con las tres dimensiones de la variable, siendo estas: estresores ( $p = 0.030$ ), síntomas ( $p = <.001$ ) y estrategias de afrontamiento ( $p = <.001$ ). Estos hallazgos sugieren la comprensión más profunda de cómo el autoconcepto puede influir en la forma en que los adolescentes experimentan y enfrentan el estrés asociado con su entorno académico, es importante destacar que el autoconcepto, como constructo psicológico, está estrechamente relacionado con la percepción que los individuos tienen de sí mismos en diversas áreas de sus vidas, incluida la académica.

Desde una perspectiva teórica, esto se alinea con la idea de que la autoimagen y la autoevaluación pueden desempeñar un papel crucial en la forma en que los adolescentes enfrentan los desafíos y presiones del entorno escolar, por lo que un autoconcepto positivo puede actuar como un recurso psicológico que fortalece la capacidad de los adolescentes para enfrentar el estrés académico de manera más adaptativa, mientras que un autoconcepto negativo puede aumentar la vulnerabilidad a los efectos negativos del estrés (Carrillo-Ramírez et al., 2020).

El Modelo Jerárquico de la variable, refiere que el autoconcepto se desarrolla a través de la interacción entre las experiencias individuales y la retroalimentación social, y que puede influir en varios aspectos del funcionamiento psicológico y conductual de los adolescentes (Quintero, 2020), ello se relaciona con el estudio de Hosseinkhani et al. (2020), donde la autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para lograr metas y enfrentar desafíos, puede fortalecer el autoconcepto, por lo que una alta autoeficacia podría ayudar al adolescente a afrontar los desafíos académicos de manera más efectiva, reduciendo así el impacto del estrés académico en su bienestar emocional y su autoconcepto; así mismo, el estudio de Cahuana (2020), refiere que la percepción de competencia y valía en el ámbito académico se encuentra en niveles más específicos del autoconcepto, es decir en la dimensión académica-profesional, por lo que si un

adolescente no se siente competente ni valioso en el ámbito académico, es probable que experimente más estrés al enfrentarse a las demandas y presiones del entorno escolar.

La variable dependiente, estrés académico y sus dimensiones, abarcan aspectos desde la presión por el rendimiento hasta la carga de trabajo excesiva a la que pueden ser sometidos los adolescentes, variando acorde al modelo educativo por el que su escuela se erige, por lo que el autoconcepto es un moderador, influyendo en la forma en que los adolescentes interpretan y procesan estos estímulos estresantes, es decir, que un autoconcepto sólido puede actuar como un amortiguador, ofreciendo una sensación de competencia y control que mitiga la percepción de los estresores académicos como amenazantes (García-Martínez et al., 2022).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento y la moderación que establece el autoconcepto, se revela que la percepción de uno mismo como competente y capaz puede influir en la elección y efectividad de las estrategias empleadas, ya que los adolescentes con un autoconcepto positivo pueden estar más inclinados a adoptar estrategias de afrontamiento activas y constructivas, tales como la búsqueda de apoyo social o el enfoque en soluciones, mientras que aquellos con un autoconcepto negativo pueden recurrir a estrategias de evitación o negación (Greer, 2021).

El estudio de Chok et al. (2023), se observa que las estrategias de afrontamiento de los adolescentes ejercen una influencia significativa en su autoconcepto, manifestándose través de diversos mecanismos psicológicos y emocionales, establece que aquellos adolescentes que emplean estrategias de afrontamiento activas y adaptativas tienden a experimentar un sentido de control sobre las situaciones estresantes, lo que puede fortalecer su autoconcepto al promover sentimientos de competencia, por otro lado, las estrategias de afrontamiento evitativas o desadaptativas puede tener efectos negativos en el autoconcepto, al perpetuar sentimientos de indefensión, incompetencia o autoevaluaciones negativas. Así mismo, la investigación de Zhang et al. (2024) resalta la presencia de una moderación entre el afrontamiento y el autoconcepto en los adolescentes, recalca que factores como un alto nivel de apoyo social percibido puede

amortiguar los efectos negativos de las estrategias de afrontamiento desadaptativas en el autoconcepto, al proporcionar recursos emocionales y sociales para enfrentar el estrés.

La dimensión de síntomas, como expresiones de ansiedad, depresión o la disminución del rendimiento académico, están intrínsecamente vinculados al autoconcepto, ya que la percepción de uno mismo como competente y valioso puede actuar como un escudo protector contra la manifestación de dicha sintomatología (García-Martínez, 2021).

En cuanto a establecer el rol moderador del autoconcepto con las dimensiones de agresión, los resultados exponen que las dimensiones de agresividad física ( $p = 0.867$ ), agresividad verbal ( $p = 0.271$ ) e ira ( $p = 0.391$ ) indican que no existe una relación significativa, la dimensión con la que sí mantiene un rol moderador es la hostilidad ( $p = <.001$ ).

Bajo el modelo teórico de David Buss sobre la agresividad, se puede argumentar que algunas dimensiones de la agresión pueden ser más susceptibles a la influencia del autoconcepto que otras debido a la naturaleza adaptativa y multifacética del ser humano, según esta teoría la agresividad se considera una característica inherente, por lo que las diferentes dimensiones de la agresión, como la agresión física, la agresión verbal, la ira y la hostilidad, pueden estar influenciadas de manera diferente por el autoconcepto debido a sus distintas funciones adaptativas y expresiones conductuales (Ramírez-Corone, 2020); en el caso de la agresión física se relaciona con una con la percepción de competencia y poder físico más que con aspectos académicos, en el caso de la agresión verbal se ve influenciada por aspectos relacionados con la autoimagen de una manera más personal y emocional (Li et al., 2022).

Así mismo, Singh et al. (2022), en su investigación evidencia que el estrés académico está asociado con la expresión de conductas agresivas, así como con síntomas ansiosos, considerando que el estrés es el factor que actúa como un mediador, no el autoconcepto. Por otro lado, Li et al. (2023), sugiere que el autoconcepto tiene relación con la agresividad, y la promoción de conductas positivas puede disminuir la hostilidad, apoyando que un autoconcepto positivo

y saludable podría estar asociado con una menor tendencia a manifestar comportamientos hostiles, y estos no siempre deben expresar de maneras agresivas en cuestiones físicas.

Los resultados evidencian que se ha encontrado una relación significativa en la moderación del autoconcepto con la dimensión de hostilidad de la variable agresividad, es crucial reconocer que esta dinámica no se extiende de manera uniforme a todas las facetas de la agresión, ello se debe a que la dimensión de hostilidad caracterizada por sentimientos de ira, resentimiento y antagonismo hacia los demás, encuentra en el autoconcepto su expresión, donde la percepción de uno mismo como indigno o desvalorizado puede alimentar y potenciar la expresión de la misma (Escortell et al., 2020)

No obstante, las dimensiones de agresión física, agresión verbal e ira pueden no verse afectadas por la moderación del autoconcepto de la misma manera, ello puede deberse a una serie de factores, incluidos los contextos situacionales, las influencias sociales y la disposición individual de los adolescentes, es así como la expresión de la agresión física puede estar más influenciada por factores externos, como el entorno familiar o la dinámica de grupo, que por la percepción de uno mismo, así como la agresión verbal y la ira pueden estar más relacionadas con la gestión de las emociones y las habilidades de comunicación (Zakaria et al., 2018). Por lo tanto, la ausencia de una moderación del autoconcepto en estas dimensiones no niega su importancia, sino que resalta la complejidad de los factores que influyen.

Se destaca la presente investigación ya que proporciona evidencia acerca del rol moderador del autoconcepto en la forma en que los adolescentes experimentan y enfrentan el estrés asociado con su entorno académico y si esto propicia la presencia de conductas agresivas, el comprender dicha moderación puede beneficiar el informar el desarrollo de intervenciones psicoeducativas dirigidas a promover el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes, además, este estudio puede proporcionar información valiosa para la identificación de factores de riesgo y protección en la población adolescente, así como para la implementación de estrategias de prevención y

tratamiento de problemas relacionados con el estrés y la agresividad en el ámbito escolar.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, en primer lugar, la utilización de un muestreo no probabilístico puede afectar la generalización de los hallazgos a poblaciones más amplias de adolescentes; así mismo, el haberse llevado a cabo en una institución educativa específica, es posible que los resultados no sean generalizables a adolescentes de otros contextos educativos o socioculturales.

## VI. CONCLUSIONES

- Se concluye que el autoconcepto como moderador significativo entre el estrés académico y la agresión en adolescentes con un valor “p” de  $<.001$ .
- Se concluye que el autoconcepto modera la relación con las dimensiones de estresores ( $p = 0.030$ ), síntomas ( $p = <.001$ ) y estrategias de afrontamiento ( $p = <.001$ ), del estrés académico de forma significativa.
- Se concluye que el autoconcepto modera la relación con la dimensión de hostilidad de la variable agresividad con un valor “p” de  $<.001$ , no obstante, no se encuentra una relación significativa de moderación con las dimensiones de agresividad física, agresividad verbal e ira, teniendo valores “p” entre 0.391 y 0.867.

## **VII. RECOMENDACIONES**

- Se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan examinar las relaciones causales entre el autoconcepto, el estrés académico y la agresividad en los adolescentes, ello ayudaría a comprender mejor la dirección de estas relaciones y a identificar posibles factores de protección y riesgo a lo largo del desarrollo adolescente.
- Se sugiere a futuras investigaciones emplear métodos de muestreo más rigurosos y muestras más representativas para mejorar la validez externa, puesto que la inclusión de participantes de diversos contextos socioeconómicos y culturales podría proporcionar una visión más completa de cómo estas variables se relacionan en diferentes poblaciones de adolescentes.
- Se recomienda, a niveles prácticos, implementar intervenciones psicoeducativas, bajo el enfoque cognitivo conductual, dirigidas a fortalecer el autoconcepto de los adolescentes y desarrollar habilidades de afrontamiento efectivas para manejar el estrés académico y la agresividad, orientados a temas como habilidades sociales, técnicas de relajación y gestión del estrés, promoción de la autoestima y la autoeficacia.



## REFERENCIAS

- American Psychiatry Association*. (2020). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (7th ed.). (1) <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Armstrong, R. (2019). Should Pearson's correlation coefficient be avoided? *Ophthalmic and Physiological Optics*, 39(5), 316-327. <https://doi.org/10.1111/opo.12636>
- Arrivillaga, C. y Extremera, N. (2020). Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia: Una Revisión Sistemática de Instrumentos en Castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449010/459664449010.pdf>.
- Arslan, G. (2021). Social ostracism in school context: academic self-concept, prosocial behaviour, and adolescents' conduct problems. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 24-35. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834830>
- Astuvilca-Quijada , I. M. ., Lazo Tafur , Y. J. ., Montalvo Cobos , G. V., & Figueroa Mejía , O. A. . (2021). Programa “Autocontrol”, para disminuir la agresividad en adolescentes en época de pandemia. *Revista Iberoamericana De La Educación*, 1(1), 1-17. <https://revistaiberoamericana.org/index.php/es/article/view/104>
- Bagán, G., Tur-Porcar, A. y Llorca, A. (2019). *Learning and Parenting in Spanish Environments: Prosocial Behavior, Aggression, and Self-Concept Sustainability*, 11(19), 5193. <https://doi.org/10.3390/su11195193>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students:

- Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, (13), 1-10 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.886344/full>
- Barraza, A. (2018). INVENTORY SISCO SV-21. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. *ECORFAN*. (1) 1-68 [https://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV21/Inventario\\_sist%C3%A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_es tr%C3%A9s.pdf](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_es tr%C3%A9s.pdf).
- Barraza, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza, A. (2014). Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. *ECORFAN*. (1) 1-68 [https://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV21/Inventario\\_sist%C3%A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_es tr%C3%A9s.pdf](https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_es tr%C3%A9s.pdf)
- Bono, R., Arnau, J., Alarcón, R. y Blanca, M. (2020). Bias, Precision, and Accuracy of Skewness and Kurtosis Estimators for Frequently Used Continuous Distributions. *Symmetry* 12(1), 19; <https://doi.org/10.3390/sym12010019>
- Bonovas, S. y Piovani, D. (2023). On p-Values and Statistical Significance. *Journal of Clinical Medicine*, 12(3), 900; <https://doi.org/10.3390/jcm12030900>
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). *The Aggression Questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1403624/>
- Cahuana, M. (2020). Motivación y autoconcepto académicos en universitarios del programa nacional de Becas y Crédito Educativo. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/32192/Ayala>.

- Cajachagua, M., Vilca, L. y Davila, R. (2022). Influence of self-concept in the lifestyles of nursing students in a private university in Eastern Lima. *Interdisciplinaria*, 39(1), 275-283. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.17>
- Chacón-Cuberos, R.; Ramírez-Granizo, I.; Ubago-Jiménez, J.L. Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2), 107-116. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/64351>
- Chok, L., Suris, J.C. y Barrense-Dias, Y. (2023). Adolescents' mental health, coping strategies, social support and interventions: a qualitative study in Switzerland. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 445-453. <https://doi.org/10.1108/QRJ-10-2022-0135>
- Camilo, M. y Carranza, E. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en estudiantes de Huaraz. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59258/Camilo\\_MMA-Carranza\\_MEA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59258/Camilo_MMA-Carranza_MEA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F. y Luna-Bernal, A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, (1)33-40. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/55/RED\\_55\\_Completa.pdf#page=34](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/RED_55_Completa.pdf#page=34)
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, 38 características sociodemográficas y académicas. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 27(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

Castillo, E. (2021). Uso de redes sociales y agresividad en estudiantes adolescentes de nivel secundario de Lima metropolitana, 2021. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71208>

Castillo-Navarrete, J., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., Vicente, B.(2020) Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO-II de Estrés Académico *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(56), 101-116. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450009/459664450009.pdf>

Colegio de Psicólogos del Perú. (21 de diciembre del 2017). *Código de Ética y Deontología*. (1) [https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf?fbclid=IwAR20yCb5yoFa0d5-OGKXutlfnbVd7a\\_U-HwrE4b50-B3xooGQ39-FFYt3Y](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf?fbclid=IwAR20yCb5yoFa0d5-OGKXutlfnbVd7a_U-HwrE4b50-B3xooGQ39-FFYt3Y)

Cordero, P. (2022). Aggressiveness in adolescent schools: a review of the scientific literature from 2015 to 2020. *Conrado*, 18(84), 203-206. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-202.pdf>

Deng, X., Li, X. y Xiang, Y. ( 2024). Smartphone addiction and internalized and externalized aggression among adolescents: Evidence from longitudinal study and weekly diary study. *Computers in Human Behavior*, 150, 107988. (1) <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107988>

Díaz, E. (2020). *Competencia parental percibida y autoconcepto en estudiantes con déficit de habilidades sociales de un colegio nacional del distrito de Los 48 Olivos* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetana Heredia]. (1) <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7826>

Escortell, R., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. (2020). Cybervictimization, Self-Concept, Aggressiveness, and School Anxiety in School Children: A

Structural Equations Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-15.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197000>

Escortell, R., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. (2020). Cybervictimization, Self-Concept, Aggressiveness, and School Anxiety in School Children: A Structural Equations Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7000.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197000>

Espinoza, D. y Ñaupay, L. (2022). Propiedades psicométricas del inventario de estrés académico SISCO en universitarios de San Juan de Lurigancho, 2022. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/103691>

Estrada, E., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *AVFT – Archivos Venezolanos De Farmacología Y Terapéutica*, 40(1). 1-3  
[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/22350](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/22350)

Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3). 62-79  
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>

Galán-Arroyo, C., Gómez-Paniagua, S., Contreras-Barraza, N., Carmelo, J., Olivares, P. y Rojo-Ramos, J. (2023). Bullying and Self-Concept, Factors Affecting the Mental Health of School Adolescents. *Healthcare*, 11(15), 1- 13.  
<https://doi.org/10.3390/healthcare11152214>

García, F. y Musitu, G. AF-5. Autoconcepto Forma 5. (4ta ed.). TEA.  
[https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5\\_manual\\_2014\\_extracto.pdf](https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf)

- García, J., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(1965), 551–556.  
<https://www.psicothema.com/pdf/3252.pdf>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J., León, S. y Quijano-López. (2022). Pathways between self-concept and academic stress: the role of emotional intelligence and personality among university students. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2).  
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2102413>
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, O., León, S., y Ubago-Jiménez, J. (2021). Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality. *Education Sciences*, 11(11), 659;  
<https://doi.org/10.3390/educsci11110659>
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-185.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571769811010>
- Greer, T. (2021). The Moderating Role of Coping Strategies in Understanding the Effects of Race-related Stress on Academic Self-concept for African American Students. *Journal of Negro Education*, 90(2).  
<https://muse.jhu.edu/pub/417/article/820516/summary>
- Hernández, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Editorial Mc Graw Hill Education*,  
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hodson, T. (2022). Root-mean-square error (RMSE) or mean absolute error (MAE): when to use them or not. *Geoscientific Model Development*, 15, 5481–5487. <https://doi.org/10.5194/gmd-15-5481-2022>
- Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H.R., Parsaeian, M., Karimi, M. y Nedjat, S. (2020a). Academic Stress and Adolescents Mental Health: A Multilevel

Structural Equation Modeling (MSEM) Study in Northwest of Iran. *Journal of Research in Health Sciences*, 20(4), 1-6  
<https://doi.org/10.34172/jrhs.2020.30>

Hosseinkhani, Z., Hassanabadi, H.R., Parsaeian, M. y Nedjat, S. (2020b). Epidemiologic assessment of self-concept and academic self-efficacy in Iranian high school students: Multilevel analysis. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(315), 1-7 [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_445\\_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_445_20)

Huamán, D., Cordero, R. y Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324.  
<https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>

Ibarra, E. (2020). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia, *Investigación empírica y análisis teórico*, 11(1), 77-91 <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-104>

Ibrahaim, S.y Mohamed, N. (2023). Examining the relationship of school environment, self-concept, and workload with academic stress among young students of Sudan. *Journal of Positive School Psychology*, 7(2), 12- 22  
<https://spe-jpsp.com/wp-content/uploads/2023-2-2.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: Factores asociados y posibles efectos 2017-2021.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion\\_escolar.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion_escolar.pdf)

Jammalamadaka, S., Taufer, E. y Terdik, G, (2021). On Multivariate Skewness and Kurtosis. *Sankhya: The Indian Journal of Statistics*, 83(2), 607-644.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s13171-020-00211-6>

Jiang, S., Ren, Q., Chaoxin, J. y Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated

mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, (295), 384-389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>

Larraz, N., Urbon, E., Antoñanzas, J. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 171-179. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247>

Llanca-Sánchez, B. y Armas-Zambrano, N. (2020). Clima social familiar y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 5(1), 26-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7770645>

Llanos, M. (2022). Efecto del programa Armonía sobre el rendimiento y estrés académico en estudiantes de educación superior de lima. *Avances en Psicología*, 30(2), 1-6. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2615>

Li, C., Zhang, X. y Cheng, X. (2023). Associations among academic stress, anxiety, extracurricular participation, and aggression: An examination of the general strain theory in a sample of Chinese adolescents. *Current Psychology*, 42, 21351-21362. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-03204-w>

Li, R., Yang, R., Huang, M. Y Xia, L. (2022). The longitudinal effect of violent attitude on physical aggression and the underlying motivational mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 188, 111476. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111476>

Marquina, L. (2021). Autoconcepto y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Laredo. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].



<https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7525>

Martín, M., Contini, E. y Lacunza, A. (2021). On self-concepts of secondary school adolescents. An analysis in vulnerable contexts. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 59, 251-274. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042021000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042021000100011&script=sci_arttext)

Mondragon, Y. y Nuñez, G. (2022). Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (SISCO-21): evidencias psicométricas y datos normativos en adolescentes de Lima-Norte, 2022. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99606/Mondragon\\_HY-Nu%c3%b1ez\\_TGC-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99606/Mondragon_HY-Nu%c3%b1ez_TGC-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. y Rojas-Solis, J. (2022). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-21. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S200778902021000800048](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200778902021000800048)

Mucha-Hospinal, L., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. y Alania-Contreras, R. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 50–57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>

Nawaz, D., Jahangir, N., Khizar, U., John, H. y Ilyas, Z. (2021). Impact of Anxiety on Self-esteem, Self-concept and Academic Achievement among Adolescent. *xllkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(1), 3458-3464. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.390>

- Ochoa, C., Molina, M. y Ortega, E. (2020). Inferencia estadística: estimación del tamaño muestral. *Evidencias en Pediatría*, 16(24), 1-6.  
<https://evidenciasenpediatria.es/articulo/7582/inferencia-estadisticaestimacion-del-tamano-muestral>
- Orozco, M. (2022). Emotional intelligence, Empathy and Warmth as Protective Factors Against Physical Aggression in Adolescents. *CES Psicología*, 14(2):24.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802021000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802021000200001&script=sci_arttext)
- Ortecho, D. (2021). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry AQ, en internos del establecimiento penitenciario de Cambio Puente – Chimbote. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Pulido, E., Redondo, M., Lora, L., Jiménez, L. (2023). Measurement of SelfConcept: A Review. *Psyche*, 32(1), 1-14.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282023000100113&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282023000100113&script=sci_arttext&tlng=en)
- Quintero, K. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16). 327-329  
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985018/563662985018.pdf>
- Ramírez-Corone, A., Martínez, P., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi-Carrasco, E. y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209-218.  
<https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/55969799012.pdf>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., Calderon, G., Castañeda, T., Osorio, Y. y Diez, P. (2020). Depresión y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Salud y Drogas*, 18(2), 227-239.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365834755007>

- Roque, D., Álvarez, M., Gastelo, K. y Ramírez, C. (2022). Adicción a redes sociales y agresión en los adolescentes de la provincia de San Martín. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(1), 60-69. [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/1756](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/1756)
- Said, D. (2021). Probability and Non-Probability Sampling - An Entry Point for Undergraduate Researchers. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 9(2), 1-15. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3851952](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3851952)
- Stear, T., Gutiérrez, C., Sullivan, A. y Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, (339), 302-317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Singh, G., Sharma, S., Sharma, V. y Zaidi, S. (2022). Academic Stress and Emotional Adjustment: A Gender-Based Post-COVID Study. *Annals of Neurosciences*, 30(2), 100-108. <https://doi.org/10.1177/09727531221132964>
- Zakaria, P., Noor, A. y Mohd, A. (2018). Relationship Between Self-Concept, Family Relationship and Externalizing Behavior Among Adolescents in Selangor. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(3). [https://www.researchgate.net/profile/Azlina-Mohd-Khir/publication/330410503\\_Relationship\\_Between\\_Self-Concept\\_Family\\_Relationship\\_and\\_Externalizing\\_Behavior\\_Among\\_Adolescents\\_in\\_Selangor/links/5c3eafa1299bf12be3cb3f4f/Relationship-Between-Self-Concept-Family-Relationship-and-Externalizing-Behavior-Among-Adolescents-in-Selangor.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Azlina-Mohd-Khir/publication/330410503_Relationship_Between_Self-Concept_Family_Relationship_and_Externalizing_Behavior_Among_Adolescents_in_Selangor/links/5c3eafa1299bf12be3cb3f4f/Relationship-Between-Self-Concept-Family-Relationship-and-Externalizing-Behavior-Among-Adolescents-in-Selangor.pdf)
- Zhang, Y., Xu, W., McDonnell, D. Y Wang, J.L. (2024). The relationship between childhood maltreatment subtypes and adolescent internalizing problems: The mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies. *Child Abuse & Neglect*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106796>

Zhu, W., Chen, X., Wu, J., Li, X., Im, H., Chen, S., Deng, K., Zhang, B., Wei, C., Feng, J., Zhang, M., Yang, S., Wang, H. y Wang, Q. (2023). Neuroanatomical and functional substrates of the hypomanic personality trait and its prediction on aggression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(4), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100397>

## ANEXOS

### ANEXO 1: Tabla de operacionalización

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de Medición
Autoconcepto	Es la percepción que se forma en base a creencias, valores y la personalidad que dan paso al establecimiento de objetivos personales, establecimiento de vínculos con los semejantes y la superación de las adversidades (Chacón-Cuberos et al., 2020).	El instrumento mide el autoconcepto en adolescentes dentro del contexto escolar, empleando el cuestionario AF-5, el cual consta de 30 ítems agrupados en cinco dimensiones, las respuestas son de tipo Likert. La aplicación se llevará a cabo en estudiantes de tercero a quinto de secundaria (García y Musito, 2014)	Académica/Profesional  Social  Emocional  Familiar  Físico	1, 6, 11, 16, 21 y 26  2, 7, 12, 17, 22 y 27  3, 8, 13, 18, 23 y 28  4, 9, 14, 19, 24 y 29  5, 10, 15, 20, 25 y 30	Ordinal

Estrés académico	Se atribuye al estrés académico como un problema de índole psicológico que se produce por la interacción con situaciones percibidas como amenazantes, ocasionando problemas de salud ya que el sujeto no cuenta con las herramientas para afrontarlo (Castillo-Navarrete, 2020).	El estrés académico será evaluado mediante el inventario SISCO SV-21, el cual cuenta con 21 ítems dividido en tres dimensiones. Las respuestas emitidas serán a través de una escala Likert (Barraza, 2018).	Estresores	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	Síntomas	8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	Ordinal
Agresividad	Se define la agresividad como aquel comportamiento donde se emiten conductas físicas y/o verbales que atentan contra	La agresividad será evaluada mediante el Cuestionario de Agresividad (AQ), el cual cuenta con 29 ítems	Agresividad física	1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 29.	Agresividad verbal	2, 6, 10, 14 y 18.	Ordinal

---

la seguridad de otra agrupados en cuatro  
persona (Roque et al., dimensiones. La escala  
2022). empleada es de tipo Likert  
(Buss y Perry, 1992)

Ira

---

3, 7, 11,  
15, 19, 22  
y 25.

Hostilidad

4, 8, 12,  
16, 20, 23,  
26 y 28.

---

## Anexo 2: Protocolos de instrumentos

### CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO AF5

#### **INSTRUCCIÓN:**

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, lea cada afirmación con atención y asigne una puntuación del 1 al 99, siendo 99 lo más cercano a una afirmación. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Asegúrese de ser honesto consigo mismo al responder. Este cuestionario es completamente confidencial y anónimo. Gracias por su participación.

<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>RESPUESTA</b>
1	Hago bien los trabajos escolares.	
2	Hago fácilmente amigos.	
3	Tengo miedo de algunas cosas.	
4	Soy muy criticado en casa.	
5	Me cuido físicamente.	
6	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	
7	Soy una persona amigable.	
8	Muchas cosas me ponen nervioso/a.	
9	Me siento feliz en casa.	
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.	
11	Trabajo mucho en clase.	
12	Es difícil para mí hacer amigos.	
13	Me asusto con facilidad.	
14	Mi familia está decepcionada de mí.	
15	Me considero elegante.	



16	Mis profesores me estiman.	
17	Soy una persona alegre.	
18	Cuando los mayores dicen algo me pongo muy nervioso/a.	
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	
20	Me gusta como soy físicamente.	
21	Soy un buen estudiante.	
22	Me cuesta hablar con desconocidos.	
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.	
24	Mis padres me dan confianza.	
25	Soy bueno haciendo deportes.	
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a.	
27	Tengo muchos amigos.	
28	Me siento nervioso/a.	
29	Me siento querido/a por mis padres.	
30	Soy una persona atractiva	

## INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO SV-21

### INSTRUCCIÓN:

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con situaciones comunes en el ámbito académico. Por favor, lea cada afirmación con atención y seleccione la opción que mejor describa la frecuencia con la que ha experimentado esa situación en su vida académica: "nunca" (N), "casi nunca" (CN), "raras veces" (RV), "algunas veces" (AV), "casi siempre" (CS) o "siempre" (S). No hay respuestas correctas ni incorrectas; simplemente elija la que más se ajuste a su experiencia.

Nº	ITEM	N	CN	RV	AV	CS	S
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.).						
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).						

6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						
8	Fatiga crónica (cansancio permanente).						
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
10	Ansiedad, angustia o desesperación.						
11	Problemas de concentración.						
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.						
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
14	Desgano para realizar las labores escolares.						
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						

19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione.						
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						

## CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ)

### **INSTRUCCIÓN:**

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con diversos aspectos de la agresividad. Por favor, lea cada afirmación con detenimiento y seleccione la opción que mejor refleje su experiencia personal y percepción: completamente falso (CF), bastante falso para mí (BF), ni verdadero ni falso para mí (VF), bastante verdadero para mí (VB), completamente verdadero para mí (CV). No existen respuestas correctas o incorrectas, simplemente elija la que más se ajuste a sus propias experiencias.

<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.					
4	A veces soy bastante envidioso/a.					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.					
7	Cuando estoy frustrado, solo mostrar mi irritación.					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					

10	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.					
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.					
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.					

15	Soy una persona apacible (tranquila/o).					
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18	Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20	Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.					
21	Hay gente que me incita a tal punto que llegaremos a pegarnos.					
22	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.					
23	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					

24	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.					
25	Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27	He amenazado a gente que conozco.					
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas					

#### LINK DE INSTRUMENTOS CON ACCESO ABIERTO

- INSTRUMENTO DE AUTOCONCEPTO

<https://www.redalyc.org/journal/180/18054403012/html/>

- INSTRUMENTO ESTRÉS ACADEMICO

<https://www.ansiedadestres.es/es/art/2021/anyes2021a9>

- INSTRUMENTO AGRESIVIDAD

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-020-09809-4>

## ANEXO 3: Asentimiento

### Asentimiento Informado del Estudiante

Título de la investigación: Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza

Investigador (as):

- Chávez Puelles, Jaqueline
- Escalante Rojas, Xiomara

Propósito del estudio:

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza", cuyo objetivo es: comprobar el rol moderador del autoconcepto entre el estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de la carrera profesional de psicología, de la Universidad César Vallejo del campus Trujillo, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución

Procedimiento

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

1. Se realizará una encuesta donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza"
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente del aula del centro educativo

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

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

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

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

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

Beneficios (**principio de beneficencia**):

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

Confidencialidad (**principio de justicia**):

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

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigador (as) Chávez Puelles, Jaqueline (email: [cchavezpu18@ucvvirtual.edu.pe](mailto:cchavezpu18@ucvvirtual.edu.pe)) y Escalante Rojas, Xiomara (email: [Xescalante@ucvvirtual.edu.pe](mailto:Xescalante@ucvvirtual.edu.pe)) y Docente asesora Aguilar Armas, Haydee Mercedes (email: [haguilarar@ucvvirtual.edu.pe](mailto:haguilarar@ucvvirtual.edu.pe)).

Asentimiento

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

Nombre y apellidos: Jhoana Pance De León Zapata.....

Fecha y hora: 03/04/24 8:00 am.....

Firma: Jhoana.....



## ANEXO 4: Consentimiento del apoderado

### Consentimiento Informado del apoderado

Título de la investigación: Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza

Investigador (as):

- Chávez Puelles, Jaqueline
- Escalante Rojas, Xiomara

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza", cuyo objetivo es: Comprobar el rol moderador del autoconcepto entre el estrés académico y la agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pregrado de la carrera profesional de psicología, de la Universidad César Vallejo del campus Trujillo, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo (a) participe y el menor decide participar en esta investigación:

1. Se realizará una encuesta donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza"

2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente del aula del centro educativo

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

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

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

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

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (**principio de beneficencia**):

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

Confidencialidad (**principio de justicia**):

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

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigador (as) Chávez Puelles, Jaqueline (email: [cchavezpu18@ucvvirtual.edu.pe](mailto:cchavezpu18@ucvvirtual.edu.pe)) y Escalante Rojas, Xiomara (email: [Xescalante@ucvvirtual.edu.pe](mailto:Xescalante@ucvvirtual.edu.pe)) y Docente asesora Aguilar Armas, Haydee Mercedes (email: [haquilarar@ucvvirtual.edu.pe](mailto:haquilarar@ucvvirtual.edu.pe)).

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación

Nombre y apellidos: Hilda Iris Flores Iparraguirre

Fecha y hora: 04/04/24

Firma: 

## ANEXO 5: Carta de ingreso con sello de recepción de institución



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Trujillo, 01 de abril de 2024

Sra. Lili Elizabeth Moreno Ramos  
Directora  
I.E "FE Y ALEGRIA N°36  
PRESENTE.



Mediante la presente, nos dirigimos a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo presentarles a las estudiantes de la Escuela de Psicología de la universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo:

- ✓ Chávez Puelles, Jaqueline
- ✓ Escalante Rojas, Xiomara Gisela

Quienes se presentaron a la institución en la fecha 06 de noviembre del 2023, solicitando la autorización para la aplicación del Proyecto de Investigación titulado: "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza"; para lo cual requerimos de su apoyo y nos brindaron su autorización, para que las estudiantes en mención puedan tener acceso al número de población de su alumnado del turno mañana (2° hasta 5° del nivel secundario) y así aplicar cuestionarios psicológicos para la recolección de los datos.

Conocedores de su capacidad de colaboración para con las estudiantes, estamos seguros del apoyo que se nos brindará.

Agradeciéndole por su gentil atención, me despido de usted reiterándole mi especial consideración.

Atentamente,

Estudiantes de la carrera de psicología

UCV, licenciada para que  
puedas salir adelante.



ucv.edu.pe



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

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

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, AGUILAR ARMAS HAYDEE MERCEDES, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Autoconcepto como moderador del estrés académico y agresión en adolescentes del distrito de La Esperanza", cuyos autores son CHAVEZ PUELLES JAQUELINE, ESCALANTE ROJAS XIOMARA GISELA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

TRUJILLO, 24 de Junio del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
AGUILAR ARMAS HAYDEE MERCEDES <b>DNI:</b> 18211853 <b>ORCID:</b> 0000-0001-9368-6184	Firmado electrónicamente por: HAGUILARAR el 28- 06-2024 22:50:42

Código documento Trilce: TRI - 0770019