

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Escuela de Posgrado

Unidad de Posgrado de Educación



Una Institución Adventista

AUTOESTIMA Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ESTATAL “PEDRO ADOLFO LABARTHE”, DISTRITO
LA VICTORIA, UGEL 03 SAN MIGUEL 2015.

Tesis presentada para optar el grado académico de Magíster
en Educación con mención en Psicología Educativa

Por:

Magaly Pariona Martínez

Lima, Perú

2015

DEDICATORIA

A mi madre, que es mi fortaleza para continuar mis estudios, quien a lo largo de mi vida ha velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo en todo momento.

A mis hermanos, quienes depositaron su entera confianza en cada reto que se me presentaba, sin dudar ni un solo momento en mí, quienes me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la vida, la salud y la sabiduría para realizarme profesionalmente.

Al Director y a todos los docentes colegas de la Institución educativa “Pedro A. Labarthe”, por su comprensión y apoyo en la aplicación del desarrollo de los instrumentos.

A la directora de mi Institución Educativa “Mi Buen Jesús” Rosario Tapia, por facilitar los permisos correspondientes, el tiempo brindado para la aplicación del desarrollo de los instrumentos en la I.E. “Pedro A. Labarthe”.

A todos los estudiantes de la Institución Educativa “Pedro A. Labarthe”, por su colaboración y responsabilidad en el desarrollo de los instrumentos.

A la doctora Ana Escobedo, por sus orientaciones y tiempo disponible en todo el desarrollo de esta investigación.

Al Mg. Elmer Tapia, por toda la asesoría personal y quien con su ayuda me brindó información relevante, para el éxito de mi trabajo.

CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	x
RESUMEN	xi
ABSTRAC	xiii
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos	6
2. Justificación	7
3. Objetivos de la investigación	8
3.1. Objetivo general	8
3.2. Objetivos específicos	9
4. Hipótesis	9
4.1. Hipótesis principal	9

4.2. Hipótesis derivadas	10
5. Variables de la investigación	10
5.1. Variable predictora	10
5.2. Variable criterio	11
5.3. Operacionalización de variables	11

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. Fundamento teórico de la investigación	14
1.1. Antecedentes de la investigación	14
2. Bases teóricas	23
2.1. Marco histórico	23
2.2. Marco filosófico	29
3. Marco teórico	31
3.1 Definiciones de autoestima	31
31.1 Función de la autoestima	35
3.1.2 La autoestima como parte del self (yo mismo)	36
3.1.3 La autoestima y la salud mental	37
3.1.4 La autoestima y la escuela	40
3.1.5 Dimensiones de la autoestima	41
3.2 Agresividad	48
3.2.1 Teoría del instinto	49
3.2.2. Teoría de la frustración/ agresión	50
3.2.3 Teoría del impulso	51

3.2.4 Teoría del aprendizaje social	52
3.2.5. Teoría actualizada de la frustración	53
3.2.6 Teoría de la transferencia de excitación de Zillmann	54
3.2.7 Teorías biológicas	55
3.2.8 Teorías de Maslow	57
3.2.9 Factores que pueden formar parte de la conducta agresiva	60
3.2.10. Otros factores que causan agresividad	63
3.2.11 Consecuencias de la agresión	64
3.2.1.3 Agresividad y la Biblia	65
3.3 Dimensiones de la agresividad	69
3.3.1 Agresividad física	69
3.3.2 Agresividad verbal	70
3.3.3 Agresividad psicológica	71
3.3.4 Agresividad social	72
3.4. Prevención para la agresividad	74
3.5 ¿Cómo controlar la agresividad en los niños en el hogar?	74
3.6. ¿Cómo controlar la agresividad de los niños en la escuela?	75
4. Marco conceptual	76
4.1 Conflicto	76
4.2. Violencia escolar	77
4.3. Conducta del adolescente	77
4.4. Agresividad	77
4.5. Autoestima	78

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Tipo de investigación	79
2. Diseño de la investigación	80
3. Población y muestra	81
4. Recolección y procesamiento de datos	82
5. Instrumentos utilizados	83
6. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	87
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos	88
2. Información demográfica	89
3. Pruebas de hipótesis	89
3.1. Modelo 1	89
3.2 Modelo 2	94
3.3 Modelo 3	100
3.4 Modelo 4	105
3.5 Modelo 5	110
DISCUSIONES	115
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	118
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de procesamiento de casos	88
Tabla 2. Alfa de Cronbach para el cuestionario de autoestima	88
Tabla 3. Alfa de Cronbach para el cuestionario de agresividad	88
Tabla 4. Sexo de los estudiantes	89
Tabla 5. Edad de los estudiantes	89
Tabla 6. Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio.	90
Tabla 7. Tabla de coeficientes Primera hipótesis específica.	91
Tabla 8. Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la primera hipótesis específica.	94
Tabla 9. Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio segunda hipótesis específica.	95
Tabla 10. Tabla de coeficientes segunda hipótesis específica	96
Tabla 11. Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la segunda hipótesis específica.	99
Tabla 12. Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio para la tercera hipótesis específica.	100
Tabla13. Tabla de coeficientes para la tercera hipótesis específica	101
Tabla 14. Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la tercera hipótesis específica.	104

Tabla 15. Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio para la cuarta hipótesis específica.	106
Tabla 16. Tabla de coeficientes para la cuarta hipótesis específica	106
Tabla 17. Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la cuarta hipótesis específica.	109
Tabla 18. Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio para la hipótesis general.	111
Tabla 19. Tabla de coeficientes para la hipótesis general	112
Tabla 20. Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la hipótesis general.	115

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Matriz Instrumental.....	132
2. Matriz de consistencia.....	134
3. Instrumento para medir autoestima.....	136
4. Instrumento para medir la agresividad.....	139
5. Validación de los instrumentos	141

RESUMEN

Este estudio responde al objeto determinar si existe relación significativa de la autoestima con la agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015.

El interés de la presente investigación es establecer la relación entre los factores emocionales – particularmente la autoestima- y la agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria, describir cómo ha sido esta relación y qué dificultades se han presentado en dicha relación, con la finalidad de beneficiar al estudiante en los aspectos social, académico, y familiar.

Este es un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, correlacional, para lo cual se recolectó información a los estudiantes de quinto grado de educación primaria a través de dos cuestionarios: Autoestima de los estudiantes y agresividad de los estudiantes; fueron aplicados a los participantes en la investigación, durante sus sesiones de clases en la Institución educativa en mención.

Los resultados de la presente investigación coinciden con algunas investigaciones en las que se concluye que sí existe una relación significativa entre la autoestima y la agresividad escolar.

El diseño es no experimental transversal. La población de estudio fue igual a la muestra y estuvo constituida por los 166 estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando dos instrumentos en el mismo espacio y tiempo (aulas correspondientes

a los estudiantes): a) “Autoestima: un nuevo concepto y su medida, Domínguez R y Rodes M (2001). b) Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños de 9 a 13 años, Little, Jones, Henrich y Hawley (2003).

Para realizar el procesamiento y análisis de datos se utilizó el programa SPSS 22.0, donde se determinó la relación significativa entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución en mención. Esta relación se determinó aplicando el estadístico Regresión lineal, concluyéndose:

- a) Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad física ($R = 0,943$).
- b) Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad verbal ($R = 0,921$).
- c) Existe una correlación positiva alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad psicológica ($R = 0,893$).
- d) Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad social ($R = 0,901$).
- e) Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad ($R = 0,918$).

Palabras claves: Autoestima, agresividad, autoconcepto, conducta agresiva, violencia escolar.

ABSTRAC

This study aimed to determine the relationship of self-esteem with aggression in fifth grade of primary education in the State School "Pedro Adolfo Labarthe," the Victoria district, San Miguel UGELs March 2015.

The research is quantitative, correlational, designed to determine the degree of relatedness of the study variables: self-esteem and aggression. The experimental design is not cross. The study population was equal to the sample consisted of 166 students from fifth grade education.

The survey technique was used to collect data, using two instruments in the same space and time (corresponding to the students classes): a) "Self-esteem: a new concept and its measurement, and Rodes Dominguez R M (2001). b) Adaptation of a scale of physical aggression, verbal and relational for children 9 to 13 years, Little, Jones, Henrich and Hawley (2003)

To perform data processing and analysis program SPSS 22.0, where the relationship between self-esteem and aggression in the fifth grade of primary education institution in question was determined was used. This ratio was determined by applying the statistical linear regression, concluding that: a) there is a very high positive correlation between the size of the self variable and physical aggression ($R = 0.943$) b) there is a very high positive correlation between the dimensions of Variable esteem and verbal aggression ($R = 0.921$) c) there is a high positive correlation between the size of the self variable and verbal aggression ($R = 0.893$) d) there is a very high

positive correlation between the size of the variable-esteem and social aggression ($R = 0.901$) e) there is a very high positive correlation between the size of the self variable and aggressiveness ($R = 0.918$)

Keywords: Self-esteem, aggression, self-concept, aggressive behavior, school violence.

INTRODUCCIÓN

La autoestima se convierte en objeto de estudio e investigación debido a su papel en la educación para las nuevas generaciones, en la formación de una cultura general e integral de la población y en la instrumentación de principios pedagógicos como son el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y la formación de un estudiante participante activo en la transformación de la sociedad. Su importancia no se reduce a la escuela sino que es esencial en la educación familiar y en la educación comunitaria. Por otra parte, no se limita a una etapa en la vida sino que constituye un detonador e impulsor de la actividad del individuo durante toda su vida: niño, adolescente, joven y adulto. La autoestima influye directamente en la identidad del maestro y del alumno: expresión de las influencias históricas, sociológicas, psicológicas y culturales que le dan forma a la identidad de ambos. La práctica pedagógica demuestra que el proceso permanente de diagnóstico identifica los conocimientos y habilidades que posee el alumno así como sus características personales y factores sociales de su entorno (Hernández, 2004).

Según este mismo autor, el reto de la escuela consiste en educar las nuevas generaciones, la autoestima también se educa y se desarrolla. La idea del cambio en sí mismo es esencial tanto para los propios maestros como para los alumnos.

Numerosos estudios han relacionado la autoestima de estudiantes con diferentes variables, entre ellas, la agresividad escolar que en la actualidad es uno de los problemas que más preocupa a la sociedad y a la administración educativa. La agresividad es considerada un factor relevante que afecta la convivencia

escolar en los centros de enseñanza. Esta realidad escolar no es un hecho exclusivo de nuestro contexto, al contrario, desde los años setenta, países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido han mostrado una profunda preocupación por el aumento de la violencia en sus escuelas. La conducta agresiva es un problema social que se presenta en cualquier etapa del desarrollo humano. La agresión tiene un papel importante en la interacción de todo ser humano, por esto existe una gran diversidad de estudios e investigaciones que centran su atención en establecer alguna explicación (Palomero y Fernández, 2001).

La conducta agresiva infantil es uno de los problemas que más preocupa a padres y maestros. Se han investigado detalladamente las posibles variables asociadas a los comportamientos agresivos de los estudiantes en las escuelas, entre las que se han encontrado factores genéticos, socioculturales, ambientales y emocionales (Serrano, 2006).

El contenido de la investigación ha sido organizado en cuatro capítulos, según el protocolo de la escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema y describe la situación problemática, los objetivos de la investigación, la justificación y los antecedentes.

En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos de la investigación. En primer lugar se presentan los antecedentes de la investigación, el marco histórico donde se hace un recorrido de los avances que se han venido dando en el tiempo en el área de estudio que direcciona esta investigación; seguidamente se encuentra el marco filosófico que direcciona esta investigación;

se continúa con un marco teórico donde se desarrollan los conceptos en los que se fundamenta esta investigación y por último está el marco conceptual, donde se expresa de manera clara y concisa el significado de los términos más relevantes relacionados en la investigación.

En el tercer capítulo se desarrolla todo lo relacionado con el marco metodológico, este aparte contiene tipo de investigación, la metodología utilizada, el diseño, describe la población, las técnicas de muestreo, la delimitación espacial y temporal, las técnicas de recolección de datos y el procesamiento y análisis de estos datos. En el cuarto capítulo se describen los resultados obtenidos, haciendo los análisis respectivos atendiendo a cada uno de los objetivos. Por último se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

Los problemas generados por la autoestima son un gran reto para la sociedad actual, debido a los estragos que produce en diferentes aspectos de las personas y su entorno. El mayor conflicto en los problemas de autoestima se debe a que, a menudo, la persona que los sufre no lo reconoce, atribuyéndolos a otros factores (Pérez, 1998).

Este problema es muy común en la sociedad de hoy en día y tiene mayor influencia en los adolescentes debido a los cambios físicos y psicológicos de esta etapa. Uno de los factores que influye para que una persona tenga baja autoestima es el ámbito familiar en el cual a veces los padres, sin darse cuenta, le proyectan a sus hijos una imagen negativa de sí mismos y no les brindan la atención suficiente; esto lleva a que los hijos presenten un problema de baja autoestima al no sentirse valorados o necesarios (Alcántara, 2005).

Para Murueta (2015), uno de los problemas psicológicos más importantes en México y otros países similares, es la gran cantidad de estudiantes con baja autoestima. Esta situación les hace padecer inseguridad, nerviosismo, bajo

rendimiento, preocupaciones exageradas, poca o nula iniciativa, conflictos con los demás y problemas de salud física derivados de los elementos anteriores.

Haciendo referencia a esta problemática, se cita la situación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, Colombia, en la que se puede observar con claridad la influencia del nivel de autoestima en su proceso de formación. Asimismo se ha notado la baja autoestima en el área personal y social convirtiéndose en un factor de alto riesgo para la salud física, psicológica y emocional para los estudiantes.

Los estudiantes de Instituciones Educativas de Perú no son ajenos a esta situación, esto se evidencia en los trabajos de Quispe (2003) y Zabaleta (2005), en los que se puede comparar los índices de autoestima baja en estudiantes de Instituciones Educativas estatales y particulares. Según estos autores, en las escuelas estatales existe mayor proporción de estudiantes con niveles bajos de autoestima que en las Instituciones Educativas particulares.

Según los reportes psicológicos y cotejos de observación del psicólogo de la Institución y docentes que laboran en quinto grado de primaria de la Institución Educativa estatal "Pedro Adolfo Labarthe", distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015, existen serios indicios de estudiantes con manifestaciones de bajos niveles de autoestima, reflejados en bajo rendimiento académico, muestra de conducta agresiva, regulares relaciones interpersonales y otros factores asociados a esta anomalía.

En relación con la variable agresividad, actualmente las escuelas, como otras instituciones, están inmersas en entornos conflictivos. Por eso no resulta sorprendente que algunas formas de violencia social se repliquen en su interior.

Sin embargo, la agresividad en escolares no es un simple reflejo de lo que ocurre en la sociedad; la escuela es también, a menudo, una institución productora de violencia (Conde, 2011).

Por eso abordar el problema de la agresividad en escolares, implica tener en cuenta el contexto donde tiene lugar; las relaciones sociales que se dan al interior de las escuelas, así como el marco institucional que las contiene y que de una u otra manera las propicia, las previene, las sanciona, o las promueve (Ortega, 2008).

En la etapa infantil, el primer espacio de socialización es la familia. Sin embargo, cuando el niño ingresa al sistema educativo se produce la primera separación del entorno familiar, pues en la escuela será parte de un nuevo sistema social que involucra además a maestros y compañeros. La Educación Inicial, primer nivel educativo, brinda las condiciones necesarias para que los niños se desarrollen plenamente y por ello, el ingreso del niño a la institución educativa es crucial en la evolución de la familia (Ministerio de Educación, 2009). La institución educativa, por ende, debe ofrecer un ambiente cálido que brinde al niño la seguridad afectiva necesaria para desarrollar sus habilidades y capacidades en las diversas áreas de su desarrollo, por lo que se espera que el aula de clase sea el lugar donde haya una convivencia armónica entre todos. No obstante, existen casos donde los niños maltratan a sus compañeros, generando un clima inadecuado sobre todo si los niños son pequeños, ya que sienten temor y sus primeras experiencias escolares se tornan negativas.

Muchas conductas agresivas se manifiestan desde que los niños están en la edad preescolar y dependerá de los docentes intervenir de la manera más adecuada para corregirlas. Las implicaciones que las relaciones sociales tienen en el contexto escolar para la adaptación del niño son tan importantes como las que se dan en la familia. Aquellos niños que desde pequeños presentan conductas agresivas y no reciben ayuda para corregirlas, suelen avanzar en los grados escolares con las mismas conductas y podrían transformarse luego en niños que acosan a los demás abusando de los más débiles. Existe una fuerte correlación entre conductas delictivas en la pubertad y los reportes de los maestros sobre el comportamiento de los niños en edad escolar (Roa et. al., 2004). Se señala también que la conducta agresiva entre escolares y, más concretamente entre agresor y víctima, ha pasado de ser algo propio de la inmadurez de las relaciones entre iguales a convertirse en un fenómeno relativamente preocupante por la elevada incidencia con la que se produce, sobre todo por la alteración y las consecuencias que conlleva en la vida escolar.

En algunos países, desde hace más de una década las conductas agresivas en la escuela han alcanzado niveles alarmantes; entre los casos más recordados se encuentran el de la matanza de 15 alumnos en la escuela de Columbine, en Estados Unidos en abril de 1999; el caso de un estudiante de 18 años que mató a ocho personas en un instituto de enseñanza media de Tusula, en Finlandia en noviembre del 2007; y el caso de 16 alumnos que fallecieron en el colegio de Albertville en manos de un adolescente que portaba armas, en Alemania en marzo del 2009 (Loza, 2010).

En Europa, la preocupación por el fenómeno de violencia escolar ha generado la creación del Observatorio Europeo de la Violencia, donde se reúnen una red de investigadores y representantes de centros educativos que pretenden medir la dimensión real del clima y la violencia escolar en escuelas de educación secundaria (Loza, 2006).

Aunque en América Latina la violencia escolar se presenta de manera menos llamativa que en las situaciones anteriores, es también una realidad que no se puede ocultar, ya que trasciende cada vez más el ámbito del aula, para convertirse en un problema social que involucra a maestros, psicólogos y especialistas en el tema educativo y presenta una variedad de manifestaciones y perfiles como daños físicos, golpes, robos, crímenes, vandalismo y violencia sexual (Abramovay, 2005).

En reciente revisión de la percepción de la agresividad de alumnos, docentes y administradores del sistema educativo uruguayo, Viscardi (2003) examina los datos resultantes de censos y otros estudios. En 1995, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) informaba que el 91% de los alumnos de los primeros años del Secundario mencionaba la presencia de peleas entre compañeros, 71% decían haber sido objeto de agresiones verbales y 61% haberlas propinado, mientras que 28% admitían haberse involucrado en peleas físicas. En otra encuesta posterior, hecha pública en 2002, ANEP comunicó que los alumnos sugirieron, como una de las necesidades más reiteradas, que se aborde el problema de la violencia y se brinden estrategias para el tratamiento y resolución de conflictos. La agresión entre pares es experimentada por los

estudiantes, identificada por los docentes y administradores, y todos los actores esperan una solución al problema.

Incidentes similares ocurren también en el Perú. Por ejemplo, en noviembre del 2006, el aula del primer año de un colegio en Ventanilla fue escenario de una tragedia escolar, pues un adolescente de 14 años perdió la vida al caer al piso cuando era balanceado en el aire por otros cuatro adolescentes, compañeros del aula, en ausencia del profesor (La Republica, 2006).

Analizando los reportes de comportamiento de los estudiantes de quinto grado de primaria en la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, se evidencia la constante agresión entre estudiantes en distintas dimensiones: física, verbal, psicológica y social; situación que cada día preocupa más, a los directivos, profesores y comunidad educativa en general, por lo que se busca dar respuesta a las variables que puedan incidir en dichos comportamientos.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, U gel 03 San Miguel, 2015?

1.2.2. Problemas específicos

a. ¿ Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución

Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, U gel 03 San Miguel, 2015?

b. ¿ Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, U gel 03 San Miguel, 2015?

c. ¿ Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, U gel 03 San Miguel, 2015?

d. ¿ Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, U gel 03 San Miguel, 2015?

2. Justificación

La presente investigación servirá como apoyo al fortalecimiento y desarrollo de la autoestima de la niñez del nivel elemental, aspecto primordial en el desarrollo emocional de la niñez.

Asimismo sirve como aporte teórico debido a que analiza teorías, conocimientos básicos y relaciones entre la variable autoestima y la variable agresividad; más aún cuando se enfocan estas acciones para explicar el avance de las posiciones conceptuales vinculadas con la teoría de la autoestima y la agresividad.

Del mismo modo, dada la aplicación de las teorías de la autoestima y su relación con la agresividad, este estudio se traduce en una guía de referencia para los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de tener acceso a un marco conceptual sobre autoestima como base para mejorar agresividad escolar y puedan ejecutar programas de intervención tendientes a mejorar la autoestima en los estudiantes y por consiguiente la agresividad, razón por la cual, este estudio servirá de apoyo a nuevos investigadores para la realización de trabajos similares. Permite el estudio y análisis de situaciones que restrinjan el proceso de interrelación de los estudiantes en la escuela y los niveles de influencia de las dimensiones de la variable predictora sobre la variable criterio, para luego diseñar e implementar programas preventivos y promocionales que redunden en la disminución de la agresividad entre los escolares, resultados que contribuirán a la conformación de una sociedad más pacífica con mejores estándares de convivencia.

Este estudio permite un análisis documental de las teorías de la autoestima en la agresividad escolar, la cual sirve de referencia en la investigación de otras variables vinculadas con las seleccionadas en este estudio; al dar cobertura a la información necesaria para verificar la aplicación de estos lineamientos en la práctica pedagógica.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución

Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

3.2. Objetivos específicos

a. Determinar si existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

b. Determinar si existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

c. Determinar si existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

d. Determinar si existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

4. Hipótesis de estudio

4.1. Hipótesis principal

Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

4.2. Hipótesis derivadas

a. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

b. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

c. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad psicológica en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

d. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

5. Variables de la investigación

5.1. Variable predictora

X: Autoestima

X₁: Autoestima física

X₂: Autoestima afectiva

X₃: Autoestima social

X₄: Autoestima familiar

X₅: Autoestima académica

5.2. Variable criterio

Y: Agresividad

Y₁: Agresividad física

Y₂: Agresividad verbal

Y₃: Agresividad psicológica

Y₄: Agresividad social

5.3. Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable predictora: X: Autoestima	X ₁ :Autoestima Física	Verse alto, fuerte, guapo, etc.	1. Me considero un niño simpático 2. Siento que soy un niño fuerte 3. Tengo un físico atractivo 4. Gozo de buena salud 5. Mi estatura es de admirar 6. Soy bueno practicando deportes de resistencia física 7. Mis movimientos son coordinados
	X ₂ : Autoestima Afectiva	Verse el niño a sí mismo y cómo define los rasgos de la personalidad.	8. Tengo miedo de algunas cosas 9. Muchas cosas me ponen nerviosa/o 10. Me asusto con facilidad 11. Soy un chico/a alegre 12. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o 13. Me cuesta hablar con desconocidos/as
	X ₃ : Autoestima Social	Sentirse querido por el resto de los menores y adultos con los que se relaciona. Incluye el sentimiento de pertenencia a un grupo social y lo habilidoso que se considere el menor para hacer frente a las diferentes demandas sociales del medio, como relacionarse con otros niños o solucionar los	14. Tengo muchos amigos/as 15. Mis profesoras/es me estiman 16. Mis amigos me estiman 17. Mis profesores/as me consideran inteligente y estudioso/a 18. Soy una persona amigable 19. Consigo fácilmente amigos/as

		problemas.	
	X4: Autoestima Familiar	Sentido de pertenencia familiar Relaciones en el núcleo familiar	<ul style="list-style-type: none"> 20. Me siento querido/a por mis padres 21. Mis padres me dan confianza 22. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas 23. Mi familia está decepcionada de mí 24. Me siento feliz en casa 25. Soy muy criticado/a en casa
	X5: Autoestima Académica	Percepción del niño en el ámbito escolar, capacidad de rendir académicamente. Considerarse buen estudiante, capacidad para superar los fracasos.	<ul style="list-style-type: none"> 26. Hago bien los trabajos escolares 27. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante 28. Trabajo mucho en clase 29. Soy un buen estudiante 30. Resuelvo las dificultades que se presentan con mucha facilidad
Variable criterio: Y: Clima social del ambiente escolar	Y1: Agresividad física	Dar a otros niños golpes, patadas, puñetes, etc.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Cuando un niño me hace daño, le pego. 2. Si un niño me molesta, lo empujo o le pego. 3. Me gusta pelear con otros niños. 4. Últimamente he peleado a puños con algunos niños
	Y2: Agresividad verbal	Daños en las relaciones interpersonales, calumnias, chismes, etc	<ul style="list-style-type: none"> 5. Cuando estoy enojado con otros niños/as, cuento secretos sobre ellos e invento calumnias o chismes. 6. Me gusta insultar a los demás niños/as. 7. Cuando tengo rabia, insulto a los demás. 8. Últimamente he insultado a algunos niños.

	Y3: Agresividad psicológica	Miedos excesivos, trastornos en el lenguaje o tartamudeo, dificultad para jugar con otros niños, niñas o adolescentes, problemas de inapetencia, sueño y control de esfínteres.	<ul style="list-style-type: none"> 9. Cuando un niño me amenaza yo también lo amenazo 10. Me gusta hacer coger miedo a los otros niños 11. Se me dificulta jugar con otros niños 12. Duermo tranquilo 13. Controlo las ganas de ir al baño a hacer necesidades fisiológicas. 14. Para conseguir lo que quiero, amenazo a los demás 15. Me gusta sembrar la intriga entre los demás para que se peleen. 16. Sugestiono a los demás para hacerlos sentir mal o para conseguir lo que quiero.
	Y4: Agresividad social	Aislamiento o exclusión del niño del resto de compañeros del grupo	<ul style="list-style-type: none"> 17. Cuando me enojo con alguien le digo que no voy a ser más su amigo/a. 18. Si algunos niños me molestan o me lastiman le digo a mis amigos que no se junten con esos niños. 19. Me gusta ignorar a los demás y dejo de hablarles para que se sientan mal. 20. Para conseguir lo que quiero, no dejo que otros niños estén en mi grupo de amigos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. Fundamento teórico de la investigación

1.1. Antecedentes de la investigación

Castillo (1983) investigó las condiciones de vida material y espiritual de los niños más pobres de extrema pobreza e indigencia; llegó a la conclusión de que estos niños son agresivos por la violencia que han sufrido y tienen dificultades en el aprendizaje debido a las limitaciones y condiciones de vida.

Viera, Fernández y Quevedo (1989) en *Abuso entre iguales o bullying en España*, utilizaron un cuestionario de elección múltiple elaborado por ellos, el cual aplicaron a una muestra de 1 .200 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, procedentes de escuelas públicas y privadas de Madrid. Entre las principales conclusiones se nombran: Un 17.3% de estudiantes afirmaba haber intimidado a sus compañeros y compañeras y el 4.7% lo había hecho en veces en el último trimestre. El 17.2% del total de la muestra había sido intimidado en el último trimestre y un 3.1% lo había sufrido muchas veces. La modalidad más frecuente eran las agresiones verbales (19.3%), seguida de robos (13.9%) y de agresiones físicas (12.7%). La cantidad de agresiones disminuían con la edad de los alumnos y la forma variaba en función del sexo: más agresión física en los chicos y más aislamiento social en las chicas. La mayor parte de las agresiones se

producían en el patio de recreo (41%). Las chicas comunicaban más la agresión, especialmente a los padres y profesores, mientras que los chicos (37,8%) preferían devolver la agresión). Aunque se encontró una mayor tendencia hacia conductas agresivas en centros privados que en públicos, estas diferencias no fueron significativas a nivel estadístico.

De la Torre (1991), en su investigación mixta teórica-práctica, enfatiza la educación primaria desde la concepción de la dialéctica marxista. Llegó a la conclusión de que el fracaso de las sucesivas reformas educativas genera la crisis crónica del sistema educativo nacional, además este fracaso afecta principalmente a los niños de educación primaria, en un clima de disfunción familiar y agresión en todas las zonas más pobres y marginadas del Perú.

Cerezo y Esteban (1992) en su estudio *Agresión entre iguales*, desarrollado en Murcia, España, en una muestra de 317 chicos con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, utilizaron una nueva técnica: “la denominación de los implicados”, que consistía en la identificación de los estudiantes de sus compañeros agresores y víctimas dando sus nombres. Las principales conclusiones de esta investigación fueron: 11.4% realizaba actos de intimidación contra sus compañeros. La edad de mayor riesgo está entre los 13 y los 15 años. Los chicos estaban más implicados que las chicas tanto en el papel de agresores como de víctimas, aunque los primeros ejercían más el papel de agresores y las segundas más el papel de víctimas.

Ansion y otros (1993) realizaron el estudio: *La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima, Perú. Investigaron casos y reflexiones teóricas sobre las condiciones escolares en las zonas urbanas

marginales del Perú: en Villa el Salvador, Canto Grande y Cajamarca, en un contexto de la violencia político-social de las décadas 1990- 2000, llegando a la conclusión de que la violencia sembrada por el terrorismo fue patrón y estímulo de agresividad en una educación limitada en las zonas urbanas marginales aledañas a la ciudad de Lima, porque provenían de zonas rurales de menor desarrollo económico.

Pereira (1996) estudió el bullying en la escuela, cuya muestra estuvo constituida por 6.100 alumnos de escuela primaria (2.846) y escuela secundaria o preparatoria (3.3.41), utilizando una adaptación del Cuestionario de Olweus (1991) y del trabajo de Smith y Sharp (1994). Los resultados más relevantes fueron: los agresores son fundamentalmente más chicos (20.5%) que chicas (9.6%) y procedían de cursos superiores (61 %), de la misma clase (57.5%) o de una clase diferente pero del mismo curso (34.9%). También hay un mayor porcentaje de chicos (24.2%) que de chicas (18.7%) que manifiestan sufrir maltrato por parte de sus compañeros. Disminuye por edades o cursos superiores, pues se encontró que este fenómeno era más frecuente en las escuelas de primaria que en las de secundaria. La modalidad más frecuente tanto en chicas como en chicos es la verbal directa que incluye insultos y amenazas (chicas 66.5% y chicos 65.5%), seguida de agresión física directa que incluye dar puñetazos y golpear, más frecuente en chicos (63.1%) que en chicas (46.7%) y finalmente la agresión indirecta que incluye difundir rumores, aislamiento, rechazo y es utilizada en mayor medida por las chicas (54.5%) que por los chicos (29.8%). El patio de recreo es considerado tanto en primaria como en secundaria como el lugar de mayor riesgo, percepción compartida por chicos (80.7%) y chicas (75.4%).

Ochaita, Del Barrio y Martín (1999), en *Incidencia del maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria españoles*, trabajaron con un total de 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) de 300 centros educativos públicos, privados y concertados en todo el territorio español. Para la investigación, recogieron información de los jefes de estudio de dichos centros con el fin de conocer la incidencia real y actual de dicho fenómeno. Entre las principales conclusiones de esta investigación se citan: en todos los tipos de malos tratos hay más víctimas masculinas que femeninas, excepto en “hablar mal” donde es mayor el número de chicos que la han sufrido. La modalidad de maltrato más frecuente es “me insultan” (33,8%); la segunda “hablan mal de mí” (31,2%); “me ponen mote” (30,1%) y en menor medida “me ignoran”, “no me dejan participar”, etc. Los estudiantes de 1º ciclo de E.S.O. son los que sufren más abusos por parte de sus compañeros, no sólo de la misma clase sino de otros cursos superiores. El aula es el escenario más frecuente de agresiones, aunque no todas se realizan en ella. La tendencia general es que a cada tipo de agresión parece corresponder un escenario determinado. Alrededor de un 65% de casos de abuso o maltrato son comunicados por las víctimas a sus compañeros o amigos, aumentando esta comunicación en el caso de acoso sexual (79,2%) y cuando son amenazados con armas (76,2%), situaciones que se reconocen como de mayor gravedad y entonces lo comparten también con su familia (41,4% “amenazas para obligar a hacer algo” y 42,9% “amenazas con armas”) y con sus profesores (23,8% “amenazas con armas” y 17,6% “acoso sexual”).

Buelga y Lila (2000) realizaron el estudio: *Adolescentes Colombianos y Españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la*

autoestima y los valores. Bogotá, Colombia. El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones existentes entre los procesos de socialización familiar, valores y autoestima de los adolescentes desde una perspectiva transcultural. La muestra la conforman 706 adolescentes (españoles 424 y colombianos 282) de ambos sexos (382 mujeres y 324 varones), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Todos los sujetos eran estudiantes de educación básica secundaria en el período en que se obtuvo la información. Los instrumentos han sido la Escala de Socialización Familiar SOC30, la Escala de Autoestima AUT3 y dos escalas: Escala de Valores Terminales y Escala de Valores Instrumentales. Se han realizado diversos análisis correlacionales, así como un análisis discriminante en función de la variable cultura. Los resultados muestran la existencia de algunas diferencias significativas en función del ámbito cultural al que pertenece el adolescente, tales como una mayor autoestima física y académica, mayor percepción de castigo y mayores puntuaciones en valores de complacencia por parte de los adolescentes colombianos. Por último, se subraya la necesidad de investigar en profundidad la incidencia que el contexto sociocultural tiene en la socialización familiar; autoestima y valores.

Fernández y Blanco (2000) realizaron el estudio: *Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes*, en Valencia, España. En este trabajo se examina el autoconcepto físico en una muestra de adolescentes (n=465) de ambos sexos. Los adolescentes varones (n=216) se describen con una mayor autoestima, un mayor atractivo físico y mejor forma física que las mujeres adolescentes (n=249). Por otra parte, en el grupo de mujeres adolescentes se investigan las relaciones potenciales del Autoconcepto Físico

(PSDQ) con las influencias socio-culturales del modelo estético (CIMEC-26) y con el nivel de satisfacción con la imagen corporal (BSO). Los resultados indican que una mayor influencia socio-cultural está positivamente asociada a una mayor percepción de la grasa corporal, a una mayor insatisfacción con la imagen corporal y a una menor valoración del autoconcepto físico general. Utilizando el punto de corte del CIMEC-26 como criterio de selección, se diferenciaron dos sub-grupos de mujeres adolescentes. El sub-grupo que manifestó una mayor presión socio-cultural (53.8% de la muestra) mostró también una valoración más pobre del físico global, una menor autoestima y atractivo físico, una mayor insatisfacción por la imagen corporal y una mayor percepción subjetiva de la grasa corporal.

Martínez (2009), en su tesis doctoral trabaja el objetivo: analizar las relaciones existentes entre las variables familiares, escolares y las dimensiones de la autoestima, en la predicción de tres indicadores de ajuste adolescente: ajuste escolar, rechazo escolar de los iguales y violencia/victimización escolar. Los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en la escuela. En segundo lugar, consideramos que los datos presentados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinados a modificar el comportamiento disruptivo de algunos escolares, mejorar la calidad de vida de las víctimas de bullying, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza.

Loza (2010) realiza el estudio: *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la Institución Educativa de educación inicial. San Miguel, Perú*. El estudio tiene el objetivo: explorar las creencias de las participantes,

docentes y auxiliares de educación, acerca de las conductas agresivas que presentan los niños en la etapa infantil, de tal manera que se pueda intervenir en la orientación a las docentes para el manejo de estas conductas en el aula.

La investigación muestra que los participantes principalmente tienen dificultades para definir el concepto de agresividad y creen que estas conductas se originan en casa, en el ambiente familiar y son los padres quienes deben buscar las soluciones acudiendo a un especialista que los oriente. El estudio concluye recomendando realizar un trabajo con los docentes creando espacios de reflexión para intercambiar ideas, experiencias, así como en lo referido al conocimiento de la agresividad. Asimismo sensibilizar a los docentes sobre su responsabilidad en la formación de los niños en edad preescolar.

Castañeda y Del Valle (2010), realizan el estudio: *Conducta agresiva y perfil psicosocial de escolares de cuarto a sexto grado*. U.E.B.E. Juan Bautista Farreras. Ciudad Bolívar, Venezuela. El objetivo de este trabajo es demostrar la relación existente entre el perfil psicosocial y la conducta agresiva de los niños cursantes de cuarto, quinto y sexto grado de la Unidad Educativa Bolivariana Escuela Juan Bautista Farreras en Ciudad Bolívar. Los hallazgos mostraron conducta agresiva en 43 de los niños entrevistados con una mayor frecuencia (58%) en el sexo masculino. La mayoría de los niños estaban en edades comprendidas entre 9 y 11 años. Los padres utilizaron como método disciplinario más frecuentes los golpes (40%). El patrón de interacción padre-hijo más frecuente fue catalogado como malo (56%).

El mayor porcentaje de los niños poseía una familia semi integrada (65%). En cuanto a las habilidades sociales predominó el tipo aceptable (63%). La mayor

parte de los niños fueron aceptados por sus iguales (88%). El tiempo dedicado a mirar televisión fue mayor de 16 horas semanales con el mayor grupo de niños (65%). Se concluye que existe relación entre el perfil psicosocial y conducta agresiva.

Friedlander y Taylor (2011) realizan el estudio: *Efectos Directos e Indirectos de la Autoestima en el Ánimo Depresivo. Valencia, España*. En esta investigación, se analiza si el tipo de efecto (directo o indirecto) está relacionado con la dimensión específica de la autoestima que consideremos. La muestra está constituida por 405 jóvenes universitarios de edades comprendidas entre los 18 y los 31 años. Los resultados permiten constatar la existencia de efectos directos en el ánimo depresivo en el caso de las dimensiones de autoestima familiar, intelectual, corporal y de amistad; y también efectos indirectos en el caso de las dimensiones de autoestima social, emocional y autoconfianza. Estos resultados y sus implicaciones son analizados.

López (2011) trabaja su tesis doctoral *Violencia, victimización y rechazo escolar en la Adolescencia*, en la Universidad de Valencia, España, con el propósito de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo adolescente y la vida de éste en el contexto escolar. En concreto, el objetivo general del estudio es analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares y los siguientes problemas de ajuste conductual y social del adolescente en la escuela: (1) problemas de comportamiento agresivo/violento, (2) problemas de victimización por los iguales, y (3) problemas de rechazo escolar por los compañeros.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la existencia de una relación bidireccional entre los problemas de comunicación con el padre, la madre y el profesor, en la adolescencia (sintomatología depresiva y estrés percibido), así como de problemas de conducta violenta en la escuela. También encontramos una relación bidireccional entre los problemas de comunicación con la figura paterna y el riesgo a la victimización escolar por parte del grupo de iguales. Además, los resultados indican que los adolescentes violentos y con problemas de rechazo escolar muestran índices inferiores de autoestima familiar y escolar e informan de un clima familiar más negativo (peor comunicación familiar, más conflictos familiares y menor apoyo percibido) y de actitudes más negativas hacia el profesorado y la escuela. Las víctimas, por su parte, muestran niveles inferiores de autoestima emocional y social pero un mejor ajuste familiar que los agresores. Estos resultados contribuyen de modo significativo a la literatura científica existente hasta el momento actual en materia de problemas de convivencia en la escuela y su relación con determinados factores individuales, familiares y escolares.

Benítez (2013) realiza el estudio: *Conducta agresiva en adolescentes del nivel medio del Colegio Nacional Nueva Londres de la ciudad de Nueva Londres*, en Coronel Oviedo, Paraguay. Esta investigación responde al objetivo principal: determinar la existencia de Conductas Agresivas entre los adolescentes del Nivel Medio del Colegio Nacional de Nueva Londres. La muestra investigativa corresponde a un total de 43 adolescentes de sexos masculino y femenino de 16 a 18 años de edad. El diseño metodológico investigativo es de tipo descriptivo de corte transversal porque se ha estudiado en un solo momento y lugar. Para la

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

2. BASES TEÓRICAS

2.1 Marco histórico

El concepto de autoestima ha sido definido y utilizado por numerosos psicólogos desde prácticamente todas las corrientes de psicología, por lo que son incontables la cantidad de definiciones o concepciones que se pueden recoger en la bibliografía. A pesar de ello, son seis los autores que parecen haber influenciado más en el desarrollo de este concepto.

En primer lugar, cabe destacar a William James, quien es creador de este concepto, cuyo enfoque inicial considera la autoestima como un fenómeno afectivo

que se experimenta como una sensación o emoción. Este proceso se ve afectado por el éxito y el fracaso del individuo y sirve para su mejora. James elaboró el concepto de autoestima basando en la interacción de valor, éxito y competencia (Tiscar, 2009).

En segundo lugar, cabe destacar las aportaciones de Rober White, 1963, desde un enfoque psicodinámico, el cual ve a la autoestima como un fenómeno que se ve afectado por la experiencia y a su vez efectúa y genera el comportamiento. Consideró que la autoestima tenía dos fuentes: una interna (logros propios) y una externa (las afirmaciones de los demás. El concepto de competencia es fundamental en este enfoque (Tiscar, 2009).

En tercer lugar, se pueden destacar las aportaciones de Morris Rosenberg, 1965, desde una aproximación sociocultural. Aquí la autoestima es definida como una actitud, tanto positiva como negativa, que la gente tiene sobre sí misma. Se concibe la autoestima como producto de las influencias de la cultura, sociedad, familia y las relaciones interpersonales. Es decir, la cantidad de autoestima que un individuo tiene es proporcional al grado en que es capaz de medirse de forma positiva respecto a una serie de valores. Ronsenberg relacionó autoestima con ansiedad y depresión. Su teoría se basa en los resultados del análisis de un gran número de sujetos (5000). Los sentimientos y las creencias respecto a al valor propio o dignidad son centrales en este acercamiento (Tiscar, 2009).

En cuarto lugar, desde la perspectiva conductual, Stanley Coopersmith, 1967, adoptó una comprensión de la autoestima semejante a la de Rosenberg, ya que consideraba la autoestima como una actitud y una expresión de la dignidad. También la relacionó con ansiedad y depresión. Coopermish incluyó el éxito y el

auto valía como indicadores de autoestima. Desde este enfoque se concibe la autoestima como un constructor o rasgo adquirido. Un individuo aprende cuanto valioso es inicialmente de sus padres. Esto se refuerza por otros. Los niños adquieren y copian el modelo de respecto y autoestima que ven en sus padres. Sus hallazgos provinieron de técnicas observacionales en situaciones control así como de casos de estudio y entrevistas. El mayor inconveniente de esta teoría fue que sus fuentes de información se basaron solamente en mujeres de mediana clase que estaban en la infancia y la adolescencia (Tiscar, 2009).

En quinto lugar, la perspectiva humanista de Nathaniel Branden, 1969, también es de gran relevancia para el desarrollo de este concepto. Se define la autoestima como una necesidad humana básica y se hace especial énfasis en los sentimientos de auto valía y competencia. Además, se introduce que la falta de esta tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo, como abuso, suicidio, ansiedad y depresión. Se considera la autoestima como una estructura de naturaleza dinámica estrechamente relacionada con la habilidad de vivir de tal forma que honremos la forma en que nos vemos a nosotros mismos. El sentido de competencia, valor propio, autoconfianza y respeto propio son fundamentales en esta teoría. La gran limitación de esta teoría es que no se basa en hallazgos científicos sino en un pensamiento filosófico (Tiscar, 2009).

En sexto lugar, desde el enfoque cognitivo-conductual, Seymour Epstein, 1985, considera la autoestima como una necesidad humana basada en la dignidad y que esta constituye una fuente de motivación para el individuo. La autoestima es vista como consecuencia de una comprensión individual del mundo, de los otros y quien somos nosotros en relación a ellos. Se considera que existen distintos niveles de

autoestima: autoestima global la cual afecta a todo el individuo en conjunto; intermedia la cual es específica de ciertas áreas, es un ejemplo de competencia, simpatía o poder personal; situacional, la cual es una expresión de la autoestima en el día a día. La autoestima global y la intermedia afectan a la situacional. Los límites de esta teoría es que Epstein se preocupó más del estudio del desarrollo de la personalidad, que de la autoestima (Tiscar, 2009).

En la actualidad, el estudio de la autoestima ha alcanzado una importancia social más amplia de la que se ha concedido en el ámbito de la investigación psicológica. Por eso se puede decir, de acuerdo con las afirmaciones de algunos autores interesados en este tema tales como Burns (1990); Branden (1997); Clark, Clemens y Bean (2000); Clemens y Bean, (2001) que aún en estos momentos, sobre el concepto de autoestima pesan algunas imprecisiones terminológicas y conceptuales que es necesario abordar, imprecisiones que parece que no sólo se manifiestan a este nivel, sino también respecto al papel que la autoestima tiene en la dinámica del comportamiento humano (Thomas y Pastor, 1996).

Por otra parte, el estudio de las dinámicas agresivas entre iguales surge al Norte de Europa en torno a 1973 con los trabajos de Olweus, que hacen que el Ministerio de Educación Noruega implante una campaña de reflexión y prevención de estos hechos. En Suecia, desde el inicio de los años setenta se llevan a cabo investigaciones nacionales sobre estudiantes de enseñanza media referidas al consumo de sustancias y a situaciones de agresión. Igualmente en Estados Unidos de Norte América e Inglaterra avanzan las investigaciones sobre las conductas agresivas en los ámbitos escolares (Andreu, Peña, y Graña, 2002).

El fenómeno conocido como mobbing por los Escandinavos (Heinemman, 1972; Olweus, 1973) y como bullying por los británicos (Smith y Sharp, 1994) no ha dejado de ser objeto de interés en los últimos treinta años. Desde entonces, este interés creciente ha ido centrándose en diferentes tópicos que abarcan desde el estudio de la naturaleza del fenómeno y las variables que en ellas influyen, hasta el diseño de modelos intervención-prevención en el ámbito escolar.

Las conductas agresivas han sido objeto de estudio para algunos investigadores que a continuación se mencionan.

Para Bandura (1973), si los padres animan o aprueban la agresividad de sus hijos, los niños cada vez serán más agresivos. Incluso no es necesario que el refuerzo sea directo. La observación de la agresividad de otra persona que está siendo recompensada o aceptada por ello es suficiente para hacer a un sujeto más agresivo.

Según Safran y Safran (1985), en centros con climas agresivos donde no es sancionada existe presión entre iguales para no intervenir y desensibilizar. Para Echeburúa (1988), el castigo ejercido de forma sistemática genera la aparición de conductas agresivas en el castigado. Hawkins y Catalano (1991) declaran que hay una clara relación entre la conducta agresiva en la infancia y el posterior desarrollo de conductas impetuosas y el abuso de drogas en la adolescencia.

Fatum y Hoyle (1996) parten de la hipótesis de que hoy existe entre los adolescentes un código de conducta en el que si alguien cree que le falta el respeto debe agredirle. Para Heimer (1997), es probable que los adolescentes de

bajo nivel sociocultural hayan aprendido agresividad en las interacciones con padres y hermanos.

Olweus (1999) en su investigación expresa tres factores que tienen influencia directa en conducta agresiva, la actitud emocional de los padres hacia el niño en los primeros años de vida, la permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva y el uso de métodos de disciplina autoritarios.

En reciente revisión de la literatura internacional relativa al fenómeno del Bullying (Espelage y Swearer, 2003) se afirma que, si bien coexisten diferentes concepciones, hay acuerdo en considerar el fenómeno como una subcategoría de la agresión (Olweus, 1993; estudios de Dodge, citado en Espelage, 2000 y de Smith y Thompson, citado en Espelage y Swearer, 2003).

También existe consenso en reconocer que una persona es agredida por sus pares cuando está expuesta repetidamente, durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1993). Se está agrediendo o maltratando a un estudiante cuando otro le dice cosas repugnantes y desagradables. También cuando se golpea a un estudiante, se le da patadas, se le amenaza, se le encierra con llave en un cuarto, se le envían cartas desagradables y cuando nadie le habla" (Smith y Sharp, en Espelage y Swearer, 2003).

La violencia física es pues parte del concepto que comprende, además, dimensiones de agresión más leve, indirecta y/o relacional. Este tipo de violencia (Bullying) suele ser mal conocida por el personal escolar y cuenta con cierto grado de permisividad e indiferencia, desconociendo las consecuencias negativas que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y padecen. Quizás

se deba a una cierta “naturalización” del fenómeno al concebirlo como habitual entre los jóvenes (Viscardi, 2003). Se puede considerar el fenómeno del bullying como una forma grave y específica de conductas agresivas hacia individuos determinados. En las instituciones donde este fenómeno está arraigado constituye una causa mayor de deserción. La agresión entre pares puede consolidarse en las instituciones y, por lo tanto, debe prevenirse (Cerezo, 2001).

En la actualidad, se intenta explicar los comportamientos agresivos mediante factores neuroquímicos y hormonales. Se ha demostrado la diferencia de las manifestaciones de los comportamientos agresivos en hombres respecto a los comportamientos agresivos de las mujeres (Aronson, Wilson y Akket, 2002; Baron y Byrne, 2005), y se cree que estas diferencias podría deberse a los niveles de los neuroquímicos (Aronson et. al., 2002; De Rivera, 2003; Discroll, Zinkivskay, Evans y Campbell, 2006; Dodge, Coie, y Lynam, 2006; Gil-Verona, Pastor, De Paz, Barbosa, Macías, Maniega, Rami-González, Boget y Picornell, 2002). Los estudios han identificado que la serotonina sería el neurotransmisor responsable de inhibir el control de la agresividad y en los hombres habría un bajo nivel de producción de esta sustancia. También existe otra sustancia involucrada en esta diferencia: la testosterona, hormona masculina, que está presente en los hombres en mayor cantidad que en las mujeres (Loza, 2011).

2.2. Marco filosófico

El presente trabajo de investigación tiene su fundamento filosófico en los escritos de la profetiza Elena G. de White, quien a través de sus escritos inspirados brinda orientaciones encaminadas a desarrollar la buena autoestima en

los jóvenes y niños, y por consiguiente en la formación del carácter, concepto íntimamente relacionado con la agresividad.

White considera que la preparación consiste en la edificación del carácter que tiene como sus atributos la laboriosidad, el cumplimiento de los deberes, la conservación y el uso provechoso del tiempo, el soportar la carga y el desarrollo personal. Esta vida es un período en el que se debe realizar lo máximo mientras que al mismo tiempo nos preparamos para la vida mejor prometida a aquellos que sobrevivan a la austera disciplina de la presente.

Para esta autora, la disciplina de la vida es severa; el hogar y la escuela debieran preparar a la juventud para ella. El verdadero objetivo para la juventud debiera ser “honrar a su Hacedor haciendo su parte en el trabajo del mundo y ayudar a los que son más débiles y más ignorantes que ellos mismos.

La autora señala que se debe enseñar a los jóvenes que “las grandes lecciones de vida, lecciones de deber y de felicidad, a menudo son difíciles de aprender” (Educación Cristiana, pág. 67). Pueden costar esfuerzo y lágrimas, e incluso agonía, pero se debiera perseverar en los esfuerzos para aprenderlas. Enseñar a la juventud que “la verdadera prueba del carácter se encuentra en la disposición a llevar cargas, ocupar el puesto difícil, hacer lo que se necesita ser hecho, aunque no reporte reconocimiento ni recompensa terrenal” (conducción del niño, pág. 146). Las tareas desagradables de la vida no deben evitarse, pero la educación debe enseñar a llevar las responsabilidades de manera efectiva.

El autodesarrollo es la primera responsabilidad para con Dios y los semejantes. Toda facultad que el creador ha concedido, debe ser desarrollada hasta alcanzar la plenitud de la capacidad, de tal manera que se pueda realizar el

mayor bien posible. Por lo tanto, el tiempo empleado en cultivar y preservar la salud física y mental está bien usado. Debe enseñarse a los jóvenes a proponerse el desarrollo de todas las facultades, tanto de las más débiles como de las más fuertes. Muchos están inclinados a limitar el estudio a ciertos ramos por los cuales se siente una afición natural. Se debe evitar este error. Las actitudes naturales indican en qué dirección se va a orientar la obra de la vida y, cuándo son legítimas, deberían ser cuidadosamente cultivadas. Al mismo tiempo debe tenerse presente que un carácter equilibrado y un trabajo eficiente en cualquier ramo dependen, en gran manera, del desarrollo simétrico que es el resultado de una educación completa (Consejos sobre la salud, pág.106).

La cultura moral, intelectual y física debiera combinarse a fin de producir hombres y mujeres bien desarrollados y equilibrados. Algunos están capacitados para realizar mayor realizar mayor esfuerzo intelectual que otros, mientras hay quienes están inclinados a amar y disfrutar el trabajo físico. Ambas clases deberían tratar de subsanar sus deficiencias de modo que puedan presentar a Dios su ser entero como sacrificio vivo, santo y aceptable, que es lo que constituye su culto racional. (La Educación, pág. 40).

3. Marco teórico

3.1 Autoestima

Tal como plantean Brown, Dutton y Cook (2001), los intentos por definir autoestima van desde un énfasis en ella como impulso libidinal primitivo (Kernberg, 1975), hasta la percepción que uno es un miembro valioso de un universo significativo (Solomon, Greenberg y Pyszczynski, 1991).

La mayor cantidad de investigación publicada, sin embargo, aborda la autoestima mayoritariamente desde una perspectiva cognitiva. Desde esta perspectiva, la autoestima es eminentemente una autoevaluación del sí mismo. El mismo William James, precursor de los estudios del self, en 1890, define la autoestima como la evaluación global de la propia autovalía (O'Mara y Marsh, 2008).

Rosenberg (1979) definió la autoestima básicamente como la evaluación positiva o negativa del self (en Baldwin y Hoffman, 2002). Y actualmente, Susan Harter (1999) define la autoestima como la dimensión evaluativa y afectiva del autoconcepto. Para Brown J. y Marshall (2006) autoestima es el aspecto evaluativo del autoconocimiento que concierne al grado en que las personas gustan de sí mismas (Zeigler, 2011).

Diversos autores han planteado que esta autoevaluación no es meramente la sumatoria entre las cualidades y defectos que cada quien hace de sí mismo, sino que la valencia de esta evaluación dependerá del valor o importancia que se le otorga a las características evaluadas (Rogers, 1981).

Siguiendo esta línea, Harter (1999) plantea que mientras mayor es la discrepancia entre el valor que una persona le asigna a cierta área o capacidad, y la percepción de competencia en dicha área, menor es el sentimiento de autoestima. Esto se relaciona con lo planteado por James (1890), quien define la autoestima como el resultado de la razón entre el éxito que se tenga y la expectativa de éxito que se tenga.

Desde la psicología social, Harmon-Jones et al. (1997) definen autoestima como la creencia de qué tan bien uno está viviendo los estándares de valor

prescritos por el sentido común, y además, le asignan un rol a la autoestima en la protección frente a la profunda ansiedad que genera la mortalidad. Por su lado, la teoría socio métrica propone que la autoestima es un output del sistema psicológico que monitorea el grado en que las personas son valoradas y aceptadas por los otros (Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995).

Por otro lado, visiones algo más fenomenológicas definen la autoestima desde el sentimiento de quererse uno mismo. Coopersmith (1967), uno de los autores clásicos en el tema, define la autoestima como el grado en que un individuo se considera a sí mismo capaz, significativo, exitoso y valioso.

Para Kernis (2003), la autoestima global es un constructo afectivo que consiste en emociones relacionadas con sentirse valorado, querido, y aceptado. Una autoestima alta estará caracterizada por el amor por uno mismo, y una baja autoestima se caracteriza por sentimientos moderadamente positivos o ambivalentes hacia uno mismo (Brown 2001). Lannizzotto (2009) plantea que el término autoestima es el sentimiento que surge en nosotros después de la captación de la persona que somos. Comprendemos, pues, a la autoestima como una valoración, y como tal es un acto combinado de conocimiento y afectación. Conocimiento de sí mismo, autoconcepto y estado afectivo consecuente de estima o rechazo.

La autoestima es el soporte donde se sujetan y se apoyan otras vivencias afectivas. Por eso vemos a personas, muy desestimadas de sí mismas, que no son capaces de valorar positivamente nada de lo que tienen o las rodea. Esta comprensión de la autoestima como “centro y soporte” de la vida afectiva pasa desapercibida desde otras perspectivas.

Estas últimas acepciones parecen más relativos a la investigación a desarrollar, ya que en general la conceptualización de la autoestima como una “evaluación” parte de la idea de una evaluación consciente que hace la persona de sí misma a través de un reporte.

Durante la última década, cuando se ha desarrollado conceptualmente el constructor de autoestima, han surgido distintos “apellidos” para la autoestima global. Distinguiéndose los siguientes tipos de autoestima:

a. Autoestima explícita. Es la autoestima que surge producto de la expresión verbal y consciente (Bosson, Swann y Pennebaker, 2000). Por eso sería producto de una expresión controlada, deliberada, lógica, consciente y reflexiva. La autoestima que surge de los autorreportes de autoestima suele ser de este tipo. La mayor cantidad de investigación respecto de la temática de autoestima describe este tipo de autoestima, cuya denominación “explícita” solo aparece en contraposición a la autoestima implícita, la cual surge hace una década atrás.

b. Autoestima implícita. Es el resultado de los procesos automáticos de autoevaluación, y, por tanto, reflejan las asociaciones inconscientes con el self. Surgen como contraposición a las evaluaciones de autoestima basadas en los autorreportes, en los cuales es la propia persona quien responde consciente y abiertamente a cuestiones relacionadas con su sí mismo. La autoestima implícita se evalúa a través de mediciones indirectas, como es la prueba de las iniciales o en test proyectivos (Dijksterhuis, 2006).

Para este autor, la correlación entre autoestima implícita y autoestima explícita no está clara. Hay estudios que encuentran relación y otros que no

la encuentran, sin embargo sí hay consenso que tienen a la base el mismo constructo, es decir, la autoestima.

c. Autoestima contingente. La autoestima “contingente” se refiere a sentimientos acerca de uno mismo que dependen de alcanzar algún estándar de excelencia o de cumplir ciertas expectativas interpersonales o intrapsíquicas (Deci y Ryan, 1995 en Kernis, 2003). Esto correspondería a lo que otros autores (Leary et al.1995) distinguen al definir la autoestima como un “estado” (versus un rasgo) (Brown et al., 2001). Brown et al. (2001), siguiendo a William James, plantea que este tipo de sentimientos serían “sentimientos de autovalía”, como serían la vergüenza o el orgullo, las cuales son contextuales, y no son analogables a lo que es la valoración global de una persona. La autoestima contingente, correspondería a una autoestima frágil (Kernis, 2003).

d. Autoestima óptima. Serían sentimientos positivos acerca del self, que son estables, que no son modificados por eventos o resultados contingentes y que son acompañados o basados en una autoestima implícita positiva postula el concepto de autenticidad como algo central dentro de la autoestima óptima (Kernis, 2003).

3.1.1 Función de la autoestima

En los últimos 30 años ha habido proliferación de investigaciones sobre la autoestima, investigaciones que han vinculado autoestima con un sinnúmero de variables. Esto llevó a que un grupo de investigadores (Baumeister, 2003) hiciera una revisión exhaustiva y metódica respecto cuánto de los resultados encontrados sobre la autoestima eran sostenibles, verificables y confiables. Esta revisión comenzó a sembrar algo de sospecha sobre el término autoestima y sus

supuestas bondades, por lo que hoy la literatura está más cauta respecto de la relevancia, implicancia y función de la autoestima.

Para analizar cuál es o ha sido la función de la autoestima se revisan tres consideraciones: la autoestima como parte del self, la autoestima en la salud mental, y la autoestima como proceso.

3.1.2 La autoestima como parte del self (yo mismo)

El self cumple roles relevantes durante el ciclo vital, los cuales son distinguibles en cada etapa. Particularmente en la infancia, desde distintos autores, se puede describir que el self tiene funciones organizacionales, entrega esquemas de acción que apoyan la autorregulación, permite la emergencia de memorias autobiográficas, sirve para definir el self y establecer relaciones sociales. En los adultos, desde la perspectiva cognitiva se mencionan tres funciones del self:

Función organizacional. Permite mantener una visión coherente de uno mismo a lo largo de la vida y dar significado a las experiencias vitales. También permite establecer vínculos sociales y ayuda a la autorregulación y al comportamiento social, entregando información relevante para el sí mismo.

Función motivacional. Energetiza al individuo a lograr ciertas metas, provee de planes e incentivos e identifica estándares que permiten el crecimiento o desarrollo del self.

Función protectora. Mantiene una visión favorable de uno mismo enfocada en maximizar el placer y minimizar el dolor.

La valoración positiva de este self es relevante para la propia construcción del self. Epstein (1973, citado por Harter, 1999) han identificado cuatro

necesidades básicas que requiere la construcción de un self: mantener un sentido favorable de sus atributos, maximizar el placer y minimizar el dolor, desarrollar y mantener una imagen coherente del mundo, y mantenerse relacionado con otros.

Según Harter (1999), los afectos positivos sobre el sí mismo, como el orgullo, sirven para potenciar la inversión emocional en las competencias de cada cual y energizan a la persona hacia logros futuros. Las emociones negativas hacia el self, particularmente la culpa, también son funcionales al provocar conductas dirigidas hacia la reparación, la revinculación y la mantención de los apegos emocionales. En relación con el vínculo con otros, Leary et al. (1995) han identificado otra función social de la autoestima, la de evitar la exclusión social. Cuando las personas se comportan en un modo que aumente el rechazo hacia ellos, ellos experimentarán una baja de su autoestima, por lo tanto la autoestima sirve como monitor de la aceptación o rechazo social (Heatherston y Wagner, 2003).

3.1.3. La autoestima y la salud mental

La relación entre autoestima y salud mental ha sido ampliamente estudiada, sin embargo existen controversias respecto a los reales efectos de la autoestima sobre aspectos de la salud mental, y la dirección de dicha relación.

Existe una tesis que plantea que cuando una persona tiene una buena salud mental, su autoestima no es una preocupación para ella ya que dicha persona no se cuestiona el valor de sí misma (Kernis, 2003; Ryan y Brown, 2003). Pero la realidad, al menos desde la psicología clínica, es que el cuestionamiento del valor de cada quien es algo relativamente recurrente en la consulta psicológica (Emler, 2001).

En las investigaciones que vinculan autoestima con salud mental, la autoestima ha sido estudiada desde tres perspectivas: “como una variable predictora (cuando se estudia la diferencia en las conductas entre personas con alta y baja autoestima), como un resultado o consecuencia (cuando se estudia como distintas experiencias afectan la autoestima), o como una variable mediadora (cuando se estudia el rol de la autoestima en distintos procesos psicológicos” (Brown et al., 2001).

Varios estudios han demostrado que el bienestar subjetivo correlaciona significativamente con autoestima y que existe una correlación alta entre autoestima y felicidad (Baumeister et al., 2003). Una posible explicación para la relación entre autoestima y bienestar, es que una autoestima alta cumpliría una función de amortiguador frente a impactos negativos (Zeigler 2011). Personas con autoestima alta usan estrategias que les permiten seguir sintiéndose valiosas pese a una experiencia de fracaso, por tanto la autoestima sirve para regular las reacciones afectivas a los eventos negativos (Brown et al., 2001). Esta hipótesis, conocida como la hipótesis del stress-buffer, no ha sido aceptada totalmente ya que se han encontrado resultados dispares en diversas investigaciones (Baumeister et al., 2003). En una perspectiva un poco más amplia, Mann et al. (2004) plantean que se puede describir la baja autoestima como un factor de riesgo, y la alta autoestima como un factor protector de la salud mental.

Más específicamente se ha relacionado una alta autoestima con el éxito ocupacional, relaciones sociales saludables, bienestar subjetivo, percepción positiva de parte de los pares, persistencia en caso de fracaso, y mejores habilidades de autorregulación; sin embargo, también se han encontrado

consecuencias negativas para una autoestima alta. Así, se ha visto que personas con alta autoestima reaccionan en forma defensiva cuando son amenazadas y que pueden experimentar una “persistencia improductiva” ante algunas tareas (McFarlin, Baumeister y Blascovich, 1984).

La mayor cantidad de investigación sobre los “riesgos” de la autoestima alta se centra en la relación entre autoestima, agresividad, y narcisismo. A partir de estas investigaciones se ha planteado que se pudiera distinguir una “autoestima alta frágil” de una “autoestima alta segura” (Kernis, 2003). Así, se menciona que una autoestima frágil también es una “autoestima contingente”, “autoestima defensiva” y una “autoestima inestable” (Zeigle, 2006).

A pesar de la controversia respecto de las ventajas –o no- de una alta autoestima, sí hay acuerdo que una baja autoestima puede tener efectos negativos sobre la salud mental. Concretamente, la baja autoestima se ha relacionado con síntomas depresivos, ansiedad, anorexia y bulimia (Baumeister, 2003; Trzesniewski, 2003; Mann, 2004; Zeigler-Hill, 2011). Emler (2003) describe a partir de estudios clínicos que aquellos con autoestima baja tienden a presentar depresión, tener embarazo adolescente, tener pensamientos suicidas, experimentar el desempleo (en los varones), tener desórdenes alimenticios (en las mujeres), tener dificultad en formar y mantener relaciones de pareja. Sin embargo, aquellos con autoestima baja no suelen cometer crímenes, abusar de sustancias ilícitas, tomar alcohol, fumar en exceso, abusar de niños/as, o reprobar académicamente. En síntesis, este autor plantea que personas con autoestima baja se tratan mal a sí mismas pero no tienden a tratar mal a otros. Por

otro lado, Campbell (1990 en Kernis, 2003), plantea que personas con autoestima baja tienen poca claridad respecto de su autoconcepto.

3.1.4 La autoestima y la escuela

Una de las asociaciones que más se ha investigado es la existente entre la autoestima y el desempeño académico, diversas investigaciones han informado de la comparación de estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar donde éstos últimos presentan baja autoestima, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas. Estudios realizados por Dubois, (1998), Owens (1994) y Hoge (1995) con muestras considerables de adolescentes, refuerzan parcialmente estos hallazgos al destacar correlaciones positivas significativas entre la autoestima y el rendimiento académico en sus respectivas investigaciones (López, 1990).

El contexto escolar, junto con el familiar, constituye un marco importantísimo en el que tiene lugar gran parte de las experiencias y comportamiento de los niños y jóvenes los cuales son la base de su autoconocimiento. Juntamente con el clima escolar, profesores y compañeros, la propia conducta de aprendizaje y rendimiento representa una variable muy significativa respecto de la autoestima de los estudiantes (Núñez y Gonzales 1994).

Durante la edad escolar, las evaluaciones negativas se organizan como rasgos muy estables que pueden ser resistentes a los intentos reiterados de desconfirmación. Los estudios actuales señalan que durante la etapa preescolar, los efectos negativos de los estándares sociales sobre el aspecto físico aún no se hacen sentir, y tanto las niñas como los niños se muestran satisfechos con sus aspectos físicos. Sin embargo, en la edad escolar empiezan a emerger los mecanismos de autovaloración, a mediados de esta etapa y sobre todo en el caso

de las niñas, la comparación de su imagen con los prototipos sociales es ya evidente y muchas chiquitas empiezan a sentirse satisfechas con su cuerpo (Machargo,1991).

3.1.5. Dimensiones de la autoestima

Dimensionar la autoestima tiene que ver con valorar por separado cada ámbito que forma una persona humana: su sector físico-corporal, su parte afectiva-emocional, su fracción académica-escolar.

Dimensión física

Engloba todo lo que tiene que ver con cómo se ve el niño se ve a sí mismo y cómo define los rasgos de la personalidad. Hace referencia a si se ve, simpático, fuerte, tranquilo, etc. (Branden, 1969).

El aspecto o apariencia física tienen un papel nada desdeñable en la construcción del yo personal y otros dominios del comportamiento que, a su vez influyen en el aspecto físico.

En el proceso del desarrollo del yo intervienen muchas dimensiones. Junto a los aspectos emocionales y cognitivos, la percepción que el niño o niña tiene de su propio aspecto físico tiene una notable importancia. Además, estas dimensiones no se encuentran encasilladas en sí mismas, si no que están relacionadas entre sí. En este sentido, se ha comprobado que el aspecto físico percibido es el dominio que mejor correlaciona con autoestima (Harter, 1997). Incluso la correlación es mayor entre la autoestima y el atractivo percibido que entre esta y el atractivo que uno “realmente” posee dentro de los cánones de la propia cultura.

Las investigaciones actuales indican que no es hasta la edad escolar cuando se adquiere la habilidad de realizar comparaciones sociales y utilizar a los otros,

principalmente a los compañeros, como medidas de los atributos del yo (Ruble y Frey, 1991).

Como resultado de esta comparación, el niño/a interioriza una imagen de las características y habilidades personales que, en forma de estructura jerárquica, se ordena según se percibe en comparación con el grupo.

Esta habilidad representara un riesgo para los niños más vulnerables, ya que puede afectar a su autoestima, relaciones sociales y a sus habilidades para desenvolverse dentro del grupo. La autoestima de las niñas - pero también de los varones - puede quedar notablemente afectada por dicha insatisfacción.

Dimensión Social

Para los niños, esta dimensión es la de mayor significación para sentirse felices o por el contrario, poco queridos: Incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por sus compañeros y el sentimiento de pertenencia; es decir, el sentirse parte de un grupo. Además, se relaciona con el hecho de ser capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones, como por ejemplo, tomar la iniciativa para relacionarse con personas del sexo opuesto y solucionar conflictos interpersonales con facilidad (Branden, 1969).

La autoestima positiva se caracteriza por la seguridad y confianza en sí mismo y por una capacidad para relacionarse bien con los otros. Un niño(a) con buena autoestima es asertivo y seguro, no teme expresar sus propias opiniones ni lo que siente, piensa al hablar con otros, mantiene la mirada, no tiene problemas para entablar amistades y le gusta trabajar en grupos.

La amistad es un elemento de importante significación emocional, ya que es una vía a través de la cual el niño se siente perteneciente y aceptado por su grupo

natural. Según Asher y Parper (1991, citados por Hoffman, 1995), la amistad cumple las siguientes funciones en el desarrollo:

Fomenta el crecimiento de la capacidad emocional y ayuda al chico a controlar sus emociones y a interpretar sus experiencias.

Afirma y valida el yo. Favorece la imagen de sí mismo como válido.

Da seguridad y favorece el enfrentamiento de situaciones nuevas y/o potencialmente difíciles.

Guía y da soporte emocional en situaciones críticas, a veces en forma de ayuda tangible tiempo-energía, recursos materiales y otras veces como consejo.

Proporciona confianza. Los amigos a través de la lealtad y disponibilidad que entregan, hacen percibir que existe alguien en quien confiar.

Ofrece compañerismo y estímulo intelectual.

La familia debe crear las condiciones para favorecer la amistad entre los niños, como una forma de estimular su autoestima social. Esto implica ser receptivos cuando llegan sus amigos, irlos a dejar cuando los invitan a alguna casa y darles oportunidades de hacer nuevos amigos.

Cuando un niño o una niña tiene una autoestima social negativa, puede ser poco asertivo(a); es decir, actuar en forma sumisa y no atreverse a defender sus derechos y ser víctima de hostigamientos. Otra forma de expresión de una autoestima social negativa es rehuir el contacto social con otras personas.

La autoestima negativa también puede asumir el rol inverso, intentando dominar a los demás y siendo agresivo sin anticipar la consecuencia emocional de sus actos. Esta conducta suele ser producto de los rasgos impulsivos de los niños, que carecen de autocontrol. Esto puede conducirlos a tener problemas con la

autoridad y conflictos con sus compañeros. Un buen nivel de desarrollo de las habilidades sociales contribuye en forma significativa a una buena autoestima de los niños (Rubio, 2005).

La apreciación que los niños y las niñas hacen de su capacidad de relacionarse con otros, de sus habilidades sociales y de su capacidad para conseguir aceptación y aprobación de las demás personas. Incluye la percepción que los niños y las niñas puedan tener de sus habilidades de negociación y de resolución de conflictos. Incorpora la valoración que tengan sobre su capacidad de hacer y mantener amigos, así como del grado de pertenencia o exclusión que sienta de parte de su grupo social (Yagosesky, R.1998).

La dimensión social de la autoestima constituye un aspecto de gran importancia tanto en la infancia como en la adolescencia y explica en forma sustancial los sentimientos de felicidad o tristeza de los niños y las niñas en esta significativa etapa del ciclo vital. La familia debe ser muy nutritiva en la imagen de sí mismo que le entreguen al niño o la niña y deben ser muy cuidadosos en las críticas (Asher y Parper 1991).

Una retroalimentación negativa puede generarle una visión de sí mismo que puede alterar en forma significativa su vida social, creándole mucha inseguridad en relación a la interacción social que establece con sus compañeros.

Se debe evitar descalificaciones en el plano social y especialmente los señalamientos negativos en lenguaje metafórico. Por ejemplo, decirle a un niño “estás más solo que un naufrago”, porque puede dañar su autoestima social con efectos impredecibles sobre la calidad de su vinculación social. También es necesario tener la precaución de no recalcar demasiado los déficits, debido a que

una autoconciencia excesiva de sus limitaciones, habitualmente tiene el efecto de frenarlo en su iniciativa social, más que impulsarlo a vincularse con sus compañeros (Oñate, 1989).

Es necesario entregar una imagen positiva de sí mismo(a) al niño, centrándose en sus cualidades. Hay que cuidar de no entregar referentes negativos en este aspecto, para evitar programaciones personales en que el niño o la niña se perciban a sí mismos como rechazado o con un insuficiente nivel de competencia social.

Uno de los elementos que hace que los niños sean valorados y aceptados por su grupo de iguales es la cooperación, en tanto que los niños que tienen una actitud competitiva suelen ser rechazados (Ovejero, 1990).

Dimensión afectiva

Engloba todo lo que tiene que ver con cómo se ve el niño a sí mismo y cómo define los rasgos de la personalidad. Hace referencia a si se ve, simpático, fuerte, tranquilo, etc. (Tafadori y Swann, 2001).

Está muy relacionada con la autoestima social, pero se refiere a la autopercepción de las características de la personalidad, como sentirse básicamente una persona capaz de conectarse con las propias emociones y poder expresarlas. Asimismo, alude a la capacidad de autorregular los impulsos y de adecuarse a las situaciones sociales.

Según Moos (1989), aumentar la tasa de emociones positivas tiende a asentar las vías anatómicas adecuadas para que el niño aprenda a “dominar” las lecciones más importantes de la vida; es decir, aprender a vivir y tener bienestar

psicológico. En esta misma línea, se ha planteado que el optimismo es un factor esencial para el aprendizaje emocional de los niños.

La atención a los aspectos afectivos de la autoestima puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de los estudiantes. Cuando se trata la dimensión afectiva de los alumnos, se debe preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras (Moos, Moos y Trickett, 1989).

Dimensión Académica

Se basa en cómo se percibe el niño en el ámbito escolar, si se cree capaz de rendir académicamente lo que desde el centro escolar se le demanda. Si se considera buen o mal estudiante en relación con su capacidad cognitiva, si es capaz de superar los fracasos (Tafadori y Swann, 2001).

Se refiere a la apreciación que los niños y las niñas hacen de sus capacidades intelectuales y de rendimiento escolar, de sus habilidades para aprender y de su capacidad para conseguir logros en esta área. Incluye la percepción que los niños y las niñas puedan tener de su capacidad de concentración y de hacer esfuerzos sostenidos en el trabajo académico. A su vez, incluye la valoración que puedan hacer de sus hábitos de estudio y de los intereses que tengan en los distintos dominios del conocimiento. La dimensión académica de la autoestima constituye un aspecto de gran importancia durante el largo periodo del ciclo vital en que los niños y niñas asisten al colegio y son evaluados cotidianamente por su rendimiento. La autoestima académica explica en forma importante los sentimientos de competencia o incompetencia que acompañan su desempeño escolar.

Se ha observado que la autoestima académica tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global. Durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, ya que dados los logros escolares y la importancia de estos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos (Gimeno, 1976).

Dimensión Familiar

Es como se percibe el menor como parte de una familia y en las relaciones que se establecen dentro del núcleo familiar. Es fundamental las respuestas que obtengan dentro de la familia para el desarrollo de su autoestima (Tafadori y Swann, 2001).

En los primeros años el estilo de crianza de los padres determina la formación inicial de la autoestima, de tal forma que, dependiendo de cómo los padres se relacionen con el niño así se irán desarrollando alta o una baja autoestima. Los padres que aceptan a sus hijos, valoran, tienen confianza en él y en sus capacidades, tienen expectativas apropiadas, disciplinan con reglas razonables y justas, y le expresan Amor y respeto fomentarán en su hijo una autoestima positiva; por el contrario, los padres que no valoran a sus hijos, que no confían en ellos, piensan que no pueden hacer las cosas bien y por consiguiente, los padres las hacen por ellos, que disciplinan utilizando la fuerza y que no les expresan Amor y respeto, fomentarán en sus hijos una autoestima negativa.

Además, los padres funcionan como modelos para el niño, son el espejo que le muestra a ese nuevo ser quién es. Los niños y niñas constantemente están aprendiendo de sus padres, por lo que también aprenderán a valorarse o a rechazarse. Por lo tanto, una de las mejores maneras de adquirir una buena

autoestima es tener padres con buena autoestima ya que sirven como ejemplos de autoaceptación. La familia puede influir de manera positiva o negativa en el desarrollo de la autoestima, debido a que el ser humano establece los vínculos primarios dentro de la familia, por lo tanto, el papel de la familia es trascendental en la formación de la autoestima ya que en la familia el niño aprende a quererse, valorarse y amarse a sí mismos y a los demás (Martínez, 1994)

3.2. Agresividad

La agresividad ha sido definida desde una perspectiva multidimensional, abarcando posiciones sociales, culturales, psicológicas, ambientales hasta las puramente biológicas y mecanicistas; extendiendo connotaciones morales, sociales, ideológicas, religiosas, culturales, edad y sexo para definir y explicar este fenómeno (Duque y Bedoya, 2000). Estos autores señalan que la conducta agresiva son actos intencionales de naturaleza física, verbal, gestual y/o actitudinal mediante el cual un niño/a daña produce conflicto, lastima o crea malestar en otros.

La agresión podría ser definida como la acción dirigida al objeto por la fuerza que puede ser verbal o física; es el manifiesto al efecto de rabia, ira u hostilidad; del mismo modo se define la conducta agresiva humana como cualquier forma de acción violenta sobre los otros, que puede tratar de eludir o repelar. La agresión implica el deseo de herir, lastimar o dañar de algún modo a otro, como consecuencia de los sucesos anteriores o posteriores al acto agresivo.

Según Balandrón (2004), en realidad la agresividad no es sino un primer estadio desde el que se puede entender, junto con otros condicionantes y dimensiones la violencia; al fin y al cabo, el ser humano puede llegar a ser violento

porque, además, puede ser agresivo. Entendida la agresividad como tendencia a la agresión, agresividad y violencia no serían más que potencia y acto de un mismo fenómeno, al igual que agresividad y agresión.

Para estudiar la etiología de la agresividad en el hombre existen teorías que tratan de explicarla, entre ellas se tiene:

3.2.1 Teoría del Instinto. La cual tiene un origen innato o instintivo, y cuya posibilidad es prevenir o controlar es baja, debido a que los impulsos agresivos se producen constantemente y son imposibles de evitar.

Los instintos son las fuerzas que actúan tras las tensiones causadas por las necesidades del ello.

Esta es una teoría muy polemizada dado que fueron las primeras que pretendieron explicar las causas de las respuestas agresivas. Sustentadas en un inicio desde un enfoque psicoanalítico por Sigmund Freud y desde la Etología por el renombrado premio Nobel en 1968, Konrad Lorenz.

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

Posteriormente, se concibió la agresión como un aspecto de deseos que son biológicamente primitivos, o sea, los deseos más primitivos o las formas más primitivas de satisfacer deseos dados, son también más agresivos o más destructivos. Durante el desarrollo personal disminuye el carácter primitivo, y por tanto agresivo, de los deseos, sustituyéndose los comportamientos más primitivos

– aquellos que no brindan satisfacciones – por otros más complejos, para lograr disminuir la angustia del vivir el día a día (Chapi, 2012).

En 1963, Lorenz (1978) postuló, al igual que Freud, que la agresividad es instintiva, que se genera internamente y que se libera ante un estímulo apropiado. Si éste no aparece provocará una acumulación de los impulsos agresivos que terminarán liberándose ante un estímulo inapropiado, los seres humanos están dotados de un instinto agresivo que no puede ser controlado por la razón. Para evitar una expresión incontrolada de la agresividad, es preciso que ésta se vaya descargando poco a poco a través de formas de agresión socialmente aceptadas, como la búsqueda del logro, la competencia, la apuesta entusiasta y militante por una ideología, o la participación en deportes competitivos (Motagu, 1986)

3.2.2 Teoría de la frustración/agresión:

Los fundadores de la Teoría de la Frustración-Agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) defendieron como idea principal que la agresión es siempre consecuencia directa de una frustración previa, y que también la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión.

La frustración fue definida como el acto de bloquear a alguien la adquisición de una gratificación esperada. Años después, en 1941, Miller modificó la hipótesis original, apoyando la idea de que muchas personas han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones, teniendo presente que aunque la capacidad de responder de manera agresiva esté siempre presente, no siempre se usará esa vía como respuesta. Esta idea se fundamenta en las funciones que cumple el proceso de socialización, el cual nos permitiría reprimir, desplazar o encauzar los sentimientos negativos, para que no lleguen a manifestarse de manera agresiva.

Uno de los autores que más importancia cobró en la revisión de la Hipótesis de la Frustración-Agresión fue Berkowitz, afirmando que “las frustraciones producen inclinaciones agresivas solamente en la medida en que son aversivas y conducen al efecto negativo” (Berkowitz, 1989, p.3). Tal hipótesis se fundamenta en la idea de que la frustración puede llevar a la agresión pero de una manera indirecta. Para que ésta se produzca deben existir en las personas una serie de disposiciones para que la persona reaccione de manera agresiva. Según el autor estaría relacionado con una fuente de activación.

Es interesante señalar en esta teoría la importancia que le da no solo a la presencia de impedimentos que conducirían al logro de una meta, sino que también cobra especial importancia la reacción emocional que se produce a nivel interno en la persona ante una determinada dificultad. De esta manera, la conducta humana iría más allá de un simple estímulo frustrante, y cobran especial relevancia las emociones, los sentimientos o los pensamientos.

3.2.3 Teoría del impulso. Se refiere al impulso agresivo, desencadenado externamente, la probabilidad de prevenirla es baja ya que las fuentes externas que provocan el impulso agresivo, como la frustración son habituales e imposibles de eliminar (Cloninger, 2003).

Hull (1943) diferenció entre la dirección de la conducta y la energización de la misma. Se atribuía la energización a los diversos impulsos fisiológicos (como las necesidades), y la dirección se atribuía a los efectos conjuntos de los impulsos y los hábitos. Un hábito es la asociación formada entre una respuesta y un estímulo específico como producto del esfuerzo en forma de resultados agradables o desagradables.

De acuerdo con la teoría del impulso los hábitos son más fuertes cuando: (1) el esfuerzo ocurre inmediatamente después de que se produce la respuesta, (2) la experiencia del refuerzo se repite muchas veces, y (3) la magnitud del elemento de refuerzo(es decir, el premio o el castigo) es grande. Esta teoría explica la conducta en términos de un mecanismo de disparo de hábitos adquiridos por impulsos internos y estímulos externos. Los hábitos serán más fuertes cuando la conducta sea reforzada de manera inmediata y frecuente. El grado en que se modifique la conducta por un incentivo dependerá del tipo de incentivo que se use, la magnitud de este y la programación del refuerzo (Chapi, J. 2012).

3.2.4 Teoría de Aprendizaje Social de Bandura. Plantea que la agresividad es producto de dos procesos constituyentes de todo aprendizaje: La adquisición de conductas nuevas se realiza a partir de la observación de modelos significativos a través de un proceso de modelado y la mantención de las conductas agresivas se basa en procesos de condicionamiento operante (Woolfolk, 1999).

Durante bastantes años, las teorías explicativas acerca de la agresión se han limitado a actos individuales que se realizaban en la mayoría de las ocasiones para provocar daño. Con la Teoría del Aprendizaje Social, se produce un giro en la concepción de este tipo de perspectiva, pues pretende ofrecer un modelo explicativo más amplio. Por eso, el postulado básico de la Teoría del Aprendizaje Social considera que el comportamiento agresivo es el resultado del aprendizaje que se realiza a través de la imitación y la observación; por lo que no es necesario que exista una frustración para que se desarrollen comportamientos calificados como agresivos. De hecho, se producen respuestas agresivas en ausencia de frustraciones (Navas, 1998).

Bandura (1973) apunta que la frustración no genera una pulsión que necesite descargarse mediante conductas dañinas, sino que origina un estado de activación emocional, a partir del cual se producirían una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación...) dependiendo de las diferentes formas que la persona haya aprendido para manejar situaciones estresantes. En esta teoría la agresión es definida como “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad” (Bandura y Ribes, 1975, p.309).

Este daño puede afectar tanto a un nivel físico como formas psicológicas. La conducta humana se explica, desde este enfoque, como el resultado de la interacción recíproca entre la persona y el ambiente, de tal manera que a lo largo de la vida puede adquirir repertorios de conducta agresiva a través de la observación de modelos o por experiencia directa. Sin embargo no deja completamente fuera factores de tipo biológico o genéticos (Bandura, 1986).

3.2.5 Teoría actualizada de la frustración/agresión. Propuesta por Berkowitz (1989), es una integración de los elementos más relevantes de la teoría original de la frustración/agresión y la del aprendizaje social. Esta teoría propone que un facilitador como la frustración provoca aumento en la activación fisiológica y psíquica (ira, por ejemplo) del individuo, lo cual podría desencadenar en una conducta agresiva solo si por aprendizaje social el sujeto ha interiorizado unos códigos que le indican que dicha conducta es adecuada en tales circunstancias.

La consistencia de la conducta violenta en diferentes situaciones, es interpretada de diferente manera desde los distintos modelos, lo cual permite identificar diferentes propuestas, que se piensan y proponen agruparlas en torno a

sus causas, es decir, las endógenas y/o teorías activas propondrán que el origen de la agresión está en los impulsos internos de la persona (desde el psicoanálisis a el modelo frustración agresión) como rasgo estable que se manifiesta en diferentes situaciones y las exógenas y/o teorías reactivas, donde el origen de la agresión se ubicará en el medio ambiente que rodea al individuo, que sería el responsable de su aparición, siendo esta conducta por ello una reacción frente a sucesos ambientales o hacia la sociedad en su conjunto (propuesta del aprendizaje social) dentro de un contexto específico (Cerezo, 1997).

3.2.6 Teoría de la transferencia de excitación de Zillmann. La Teoría de excitación de transferencia se basa en gran medida en Clark casco (noción de excitación residual, es decir, la teoría pulsional) y Stanley Schachter: teoría bifactorial de la emoción (Miron, 2003), en otras palabras, la teoría de excitación de transferencia se basa en la suposición de que las respuestas de excitación son, en su mayor parte, ambiguas y se diferencian sólo por lo que las emociones, el cerebro asigna a ellos.

Zillmann (2006) declaró: la excitación residual desde prácticamente cualquier reacción emocional es capaz de intensificar cualquier otra reacción emocional. El grado de intensificación depende, por supuesto, de la magnitud de los residuos existentes en el momento. Por lo tanto, la teoría de la transferencia de excitación ayuda a explicar la inconstancia de la activación emocional; por ejemplo, que el miedo sea transferido a alivio, ira en deleite, etc.), y cómo la reacción a un estímulo puede intensificar la reacción a otro.

Aunque la teoría de excitación de transferencia se basó en gran medida en la psicología, la psicofisiológica y la bioquímica, se ha aplicado a menudo a estudios

sobre los efectos en el campo de la comunicación (Bryant y Miron, 2003). La creciente preocupación por el cada vez más contenido de medios violentos a finales de 1960 y principios de 1970 estimuló el debate sobre los posibles efectos de tales contenidos en el comportamiento de la vida real de los consumidores de medios de comunicación.

Con el tiempo, la teoría de la excitación de transferencia se convirtió en uno de los fundamentos teóricos dominantes para la predicción, las pruebas, y explicar los efectos de tales medios de comunicación (por ejemplo, violentas demostraciones en películas / televisión, la pornografía, la música, etc.).

Zillmann (1971) expuso que la excitación comunicación-producto puede servir para intensificar o 'activar' estados post-exposición emocionales. Sin embargo, la transferencia de excitación no se limita a enfrentar estímulos de comunicación, pero puede ocurrir a partir de una gran variedad de estímulos, incluyendo mensajes mediados. Según este autor, ciertas reacciones emocionales no sólo están producidas por activaciones inespecíficas y los procesos cognitivos que genera la situación emocional en la que se encuentra el sujeto; si, momentos antes, se ha vivido otra situación emocional, parte de la activación de la emoción anterior se transfiere a la nueva situación.

Para Zillmann, la agresión consta de tres factores: activación inespecífica, la evaluación cognitiva de la situación y un conjunto de conductas aprendidas.

3.2.7. Teorías biológicas

Los defensores de un planteamiento biológico han tratado de identificar regiones cerebrales o del sistema nervioso que se relacionen con el comportamiento agresivo. Al sistema límbico, que influye en nuestros impulsos y

emociones, se le ha identificado como una de tales regiones. Algunos investigadores piensan que la amígdala, que es parte del sistema límbico, cumple una función importante en la agresión (Hitchcock, 1979; Moyer, 1971).

Otros han asignado un papel semejante a la corteza cerebral, donde tienen lugar los procesos superiores de pensamiento, como el acto de decidir si un comportamiento es apropiado (Weiger y Bear, 1988). Resulta que cuando la Corteza 5C daña o deteriora, el aquejado llega a cometer más agresiones impulsivas (Heinrichs, 1989; Silver y Yudofsky, 1987). Así han sido identificadas partes del sistema nervioso vinculadas a la agresión, pero se requieren aún muchas investigaciones para aclarar las funciones concretas que cumplen en la expresión de la conducta agresiva (Sangrador, 1985)

La segunda línea de las investigaciones se ha centrado en la relación entre agresión y sexo. Las revisiones recientes de los estudios dejan en claro que abundantes pruebas muestran que los hombres son más agresivos que las mujeres (Bettencourt y Miller, 1996; Knight, Fabes y Higgins, 1996). ¿Por qué hay una diferencia de índole sexual? Algunos investigadores, como Maccoby y Jackin (1980). Creen que es hormonal y por tanto innata. Este argumento ha sido atacado vigorosamente por otros investigadores, como Lightdale y Prentice (1994), quienes argumentan que las diferencias de género en la agresividad se deben al aprendizaje y la socialización más que a variaciones hormonales. Además, hay pruebas de que en tanto que los hombres despliegan más agresividad física que las mujeres, la diferencia se estrecha e inclusive desaparece cuando examinamos las agresiones verbales (Eagly y Steffen, 1986:

Reinish y Sanders, 1986), así como cuando hombres y mujeres son provocados de manera directa por algún individuo (Bettencourt y Miller, 1996).

Uno de los principales campos de batalla para los defensores y los oponentes de la teoría de la predisposición biológica se centra en si tales diferencias de género en la agresión se observan también en los niños. Es de suponer que si sólo se encuentran a edades mayores, aprender la conducta propia de cada sexo, más que una disposición biológica, explicaría el comportamiento agresivo. Los estudios muestran que hay una tendencia a que aumente la agresión con la edad del niño, pero también varían los procedimientos que cabe aplicar a niños de diversas edades. En este momento, no hay conclusiones al respecto (Knight, Fahes y Higgins, 1996).

Se queda en una posición similar a la de las teorías de los instintos. Aunque los mecanismos biológicos intervengan en la instigación de la violencia, debemos explicar qué los inicia. Para entender por completo la agresión, debemos ver también fuera de la persona, investigar las formas en que estas condiciones externas influyen en el cuándo y el cómo se agrede.

3.2.8. Teorías de Maslow (1964)

La agresión tiene origen cultural y dice que surge como ``una reacción a frustración de las necesidades biológicas o ante la incapacidad de satisfacerlas. Mussen y otros (1990) sostienen que la agresión es el resultado de prácticas de socialización en el seno familiar y que los niños que emiten conductas agresivas, provienen de hogares donde la agresión es exhibida libremente, existe una disciplina inconsistente o un uso errático del castigo (Brayant y Maslow, 1996).

Maslow propone la “Teoría de la Motivación Humana”, la cual trata de una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; esta jerarquía identifica cinco categorías de necesidades y considera un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. Es así como a medida que el hombre va satisfaciendo sus necesidades surgen otras que cambian o modifican el comportamiento del mismo; considerando que solo cuando una necesidad está “razonablemente” satisfecha, se disparará una nueva necesidad (Quintero, 2007).

Las cinco categorías de necesidades son: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto-realización; siendo las necesidades fisiológicas las de más bajo nivel. Maslow también distingue estas necesidades en “deficitarias” (fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima) y de “desarrollo del ser” (auto-realización). La diferencia distintiva entre una y otra se debe a que las “deficitarias” se refieren a una carencia, mientras que las de “desarrollo del ser” hacen referencia al quehacer del individuo (Quintero, 2007).

Necesidades fisiológicas: son de origen biológico y refieren la supervivencia del hombre; considerando necesidades básicas e incluyen cosas como: necesidad de respirar, de beber agua, de dormir, de comer, de sexo, de refugio.

Necesidades de seguridad: cuando las necesidades fisiológicas están en su gran parte satisfechas, surge un segundo escalón de necesidades que se orienta a la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Aquí se encuentran cosas como: seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, familiar, de salud y contra el crimen de la propiedad personal (Quintero, 2007).

Necesidades de amor, afecto y pertenencia: cuando las necesidades anteriores están medianamente satisfechas, la siguiente clase de necesidades contiene el amor, el afecto y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social y buscan superar los sentimientos de soledad y alienación. Estas necesidades se presentan continuamente en la vida diaria, cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de tener una familia, de ser parte de una comunidad, ser miembro de una iglesia o asistir a un club social.

Necesidades de estima: cuando las tres primeras necesidades están medianamente satisfechas, surgen las necesidades de estima que refieren a la autoestima, el reconocimiento hacia la persona, el logro particular y el respeto hacia los demás; al satisfacer estas necesidades, las personas tienden a sentirse seguras de sí misma y valiosas dentro de una sociedad; cuando estas necesidades no son satisfechas, las personas se sienten inferiores y sin valor (Quintero, 2007).

Maslow propuso dos necesidades de estima: una inferior que incluye el respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, y dignidad; y otra superior, que determina la necesidad de respeto de sí mismo, incluyendo sentimientos como confianza, competencia, logro, maestría, independencia y libertad.

Necesidades de auto realización: son las más elevadas encontrándose en la cima de la jerarquía; responde a la necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona nació para hacer, es decir, es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica; de esta forma una persona que está

inspirada para la música debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir.

3.2.9. Factores que pueden formar parte de la conducta agresiva

Al analizar los distintos factores que pueden formar parte de la conducta agresiva se puede concluir que existen, por ejemplo, factores sociales, agresividad, baja autoestima, sentimientos negativos, problemas familiares, padres agresivos y medios de comunicación.

Caims (2001, citado por Mogollón, 2004) considera que la conducta agresiva se genera en el ambiente familiar por medio del aprendizaje, ya que cada individuo parece desarrollar un nivel específico de agresividad desde muy temprano el cual permanece relativamente estable a través del tiempo y de las situaciones; sin embargo, cualquiera que sea el repertorio con que el niño nazca la agresión será una forma de interacción aprendida por lo que se hace imperativo tomar en cuenta el entorno familiar que es notablemente significativo para el niño (Mogollón, 2004).

El principal modelo de conducta de los niños son los adultos y en primer lugar los padres. El desarrollo y la modificación de las conductas agresivas están regulados en gran medida por los padres, ya que son éstos los que controlan muchas de las experiencias de satisfacción o de frustración de sus hijos, refuerzan o castigan las expresiones precoces de agresión y sirven de modelo a las conductas agresivas. La mayoría de las investigaciones muestran que los niños agresivos crecen en un medio agresivo, los miembros de la familia estimulan y perpetúan las conductas violentas de cada uno de ellos. Por lo tanto, lejos de socializarse o reorientarse sanamente, la tendencia agresiva natural de un niño se intensifica y se perpetúa en un medio violento.

Otro factor familiar influyente en la agresividad del niño es la incongruencia en el comportamiento de los padres, circunstancia que se da cuando los padres desapruaban la agresión castigándola con su propia agresión física o amenazante hacia el niño. Así mismo se da la incongruencia cuando una misma conducta unas veces es castigada y otras ignorada o bien cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace. Además las relaciones deterioradas entre los propios padres provoca tensiones que pueden inducir al niño a comportarse de forma agresiva (Barrera, 2006).

Los hijos de una pareja divorciada tienden a presentar más problemas sociales, académicos y de comportamiento que los vástagos de familias tradicionales; también pueden ser más agresivos, hostiles, desobedientes, depresivos o retraídos, y pueden perder interés en el trabajo escolar y en la vida social. Los problemas emocionales y de comportamiento de los niños pueden surgir del conflicto entre sus progenitores, tanto antes como después del divorcio, más que de la separación misma. Cuando los padres discuten con frecuencia acerca del sostenimiento y la custodia del hijo, la relación con este se ve afectada. Los niños de corta edad manifiestan mayor ansiedad respecto al divorcio, perciben sus causas en forma menos realista y es muy probable que se culpen a sí mismos; pero es posible que se adapten con mayor celeridad que los niños mayores, quienes entienden mejor lo que sucede (Barrera, 2006).

Los niños aprenden conductas por modelos, los medios de comunicación tienen una alta influencia en el modelado de ellas. Los medios de comunicación especialmente la televisión, y los videos juegos con alta carga de violencia, desencadenan agresividad en los niños. Investigaciones sugieren que los niños

reciben más influencia de los modelos de violencia de estos medios, que en su propia vida.

La TV afecta tanto el desarrollo neurofisiológico como el desarrollo físico y debe considerarse como un agente nocivo en el desarrollo temprano. El daño es producido tanto por el contenido de sus programas y publicidad como por las características tecnológicas y del procesamiento de imágenes y/o por la interferencia en los primeros años de vida del niño/a en el relacionamiento cercano. Existe relación entre las imágenes de violencia de programas documentales e informativos y la percepción de que el mundo es hostil y peligroso, produciendo incremento del temor hacia el mundo que lo rodea (estrés), menor sensibilidad hacia el sufrimiento y dolor de los demás (apatía) y relacionamiento agresivo y temerario (Martin, 2007).

La televisión muestra cada vez con más frecuencia e intensidad escenas de violencia: asesinatos, robos, secuestros y tantas otras escenas inapropiadas durante la infancia. Los programas infantiles muestran incluso mayor cantidad de actos violentos que los programados para adultos quedando expuestos a demasiadas escenas violentas en televisión.

El fenómeno de los contenidos violentos en la televisión ha sido investigado mediante dos enfoques, uno positivista y otro de tipo hermenéutico- comprensivo. El primer enfoque (Paradigma positivista) defendido por autores como Bandura y Walters, Berkowitz y Friederich y Huston, sostiene que la televisión es transmisora de comportamientos violentos que propician un aprendizaje modelado y condicionado de pautas agresivas. Los niños con alto grado de exposición a este medio pueden exhibir una alta incidencia de hostilidad al imitar la agresión de la

cual ellos mismos son testigos. El segundo punto de vista (Paradigma hermenéutico-comprensivo), defendido también por una amplia cantidad de autores, adopta una mirada integradora entre lo psíquico y lo socio-cultural. Los efectos negativos de la televisión violenta en los niños incluyen: a) tener menor sensibilidad al dolor, b) comportamientos agresivos, c) la posibilidad de emplear la violencia como mecanismo para resolver conflictos, d) victimizar a otros y e) desarrollar pensamientos y creencias acerca del mundo como un lugar malo y tenebroso (Martin, 2007).

3.2.10. Otros factores que causan agresividad

Larroy y De la Puente (2004) presentan otros factores:

- Factores neurofisiológicos, biológicos y endocrinos.
- Algunas enfermedades mentales.
- La situación económica: pobreza, desempleo, discriminación, marcadas desigualdades económicas, desequilibrio entre las aspiraciones y las oportunidades.
- Las tensiones de una sociedad competitiva, donde se valora la acumulación de bienes exclusivamente materiales.
- La ausencia de proyectos o puntos de referencia.
- Ambiente familiar deteriorado.
- Un sistema escolar ineficaz
- La posesión de armas, es un gran factor de riesgo; ya que en cualquier altercado se puede pasar, con más facilidad, de una agresión a un homicidio.

3.2.11 Consecuencias de la agresión

Larroy y De la Puente (2004) explican que la agresión deja consecuencias no solamente para el agresor, sino también para el agredido.

Beneficio a corto plazo. Las conductas agresivas con el fin de obtener algo son más fáciles de realizar que otro tipo de conducta que nos haga pensar algo positivo. Sentimientos negativos de hostilidad, ira, culpa y disminución de la autoestima. Rechazo social, con el grado máximo de la delincuencia. Problemas de salud física, como la cardiopatía isquémica y adicción a drogas”.

Se pueden discriminar las consecuencias de la agresión de acuerdo con sus actores así:

a) Consecuencias para el agresor: aprendizaje de la forma de obtener sus objetivos, antesala de la conducta delictiva, reconocimiento social y estatus dentro del grupo, generalización de sus conductas a otros ámbitos; por ejemplo, en el entorno académico, de familia, etc. (Leite, 2012).

La forma como los agresores llegan a obtener el propósito, el objetivo va creando en ellos una conducta indeseada, lo que hace que los demás los rechacen, esta situación desfavorece la adaptabilidad social. Normalmente se convierten las personas agresivas a la larga en delincuentes, pues en su proceso de formación no han aprendido a trabajar para lograr sus objetivos, esto también crea conductas que esclavizan al agresor, porque él mismo no puede dominar su conducta.

b) Consecuencias para el agredido: Para la víctima de agresión las consecuencias se hacen notar con una evidente baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, depresión, ansiedad, etc. A esto se le puede

sumar la falta de interés en los estudios reflejándose en un bajo rendimiento escolar que los lleva a dejar la escuela. En un panorama más extremo las víctimas suelen tener pensamientos suicidas, que en algunos casos los conducen a dos posibles opciones con el mismo fin de acabar con su vida ya sea él solo o llevándose consigo a las personas que le ejercían el maltrato (Leite, 2012).

c) Consecuencias para el espectador. Para los espectadores, de los agresores también quedan con algunas secuelas, ya que está viendo continuamente situaciones de agresión, y se siente incapaz de solucionar esa problemática.

Leite (2012) menciona consecuencias para los espectadores de la siguiente manera: déficit de aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas; exposición, observación y refuerzo de modelos inadecuados de actuación; falta de sensibilidad ante el sufrimiento de los otros (se produce una desensibilización por la frecuencia de los abusos).

La persona quien actúa de espectador, no sabe cómo comportarse, si puede denunciar o no, si presenta modelos inadecuados de actuación, puede sentirse expuesto a los mismos actos, entonces guarda silencio, no denuncia; sin embargo, este hecho le hace sentir cómplice y le incomoda de sobre manera.

3.2.1.3 Agresividad y la Biblia

La Biblia revela una fuerza invisible que inspira gran parte de la agresividad patológica que ha invadido el planeta. Al comienzo de la historia del hombre, una criatura espiritual se rebeló contra el Dios todopoderoso. A esta criatura maligna se la conoce como Satanás, nombre hebreo que significa “Opositor” o “Adversario”

(Génesis 3:1-13). Con el tiempo, Satanás convenció a otros ángeles para que se aliaran con él.

Estos ángeles rebeldes, convertidos en demonios o espíritus malignos, han sido confinados a la Tierra (Apocalipsis 12:9, 10, 12). Y todos ellos tienen “gran cólera”, pues saben que les queda poco tiempo. Aunque no podemos verlos, sentimos los efectos de sus acciones. Satanás y sus hordas demoníacas se aprovechan de nuestra tendencia al pecado a fin de incitarnos a tener “enemistades, contiendas, celos, arrebatos de cólera, altercaciones, divisiones, [...] y cosas semejantes a estas” (Gálatas 5:19-21).

Un carácter formado a la semejanza divina es el único tesoro que podemos llevar de este mundo al venidero. Los que en este mundo andan de acuerdo con las instrucciones de Cristo, llevarán consigo a las mansiones celestiales toda adquisición divina. Y en el cielo mejoraremos continuamente. Cuán importante es, pues, el desarrollo del carácter en esta vida (White, 1881).

Dios ha señalado a los padres su obra, la cual consiste en formar los caracteres de sus hijos según el Modelo divino. Por su gracia pueden realizar esta tarea; pero requerirá un esfuerzo paciente y cuidadoso, y además firmeza y decisión, para guiar la voluntad y refrenar las pasiones. Un campo abandonado produce únicamente espinos y cardos. El que quiera obtener una cosecha útil o hermosa, primero debe preparar la tierra y sembrar la semilla, luego cavar alrededor de los jóvenes tallos, removiendo las malezas y ablandando la tierra, y así las preciosas plantas florecerán y pagarán ricamente el cuidado y el trabajo empleados.

La misma autora señala: La edificación del carácter es la obra más importante que jamás haya sido confiada a los seres humanos y nunca antes ha sido su estudio diligente tan importante como ahora. Ninguna generación anterior fue llamada a hacer frente a problemas tan importantes; nunca antes se hallaron los jóvenes frente a peligros tan grandes como los que tienen que arrostrar hoy.

La autora exhorta a la Edificación del carácter de los hijos. Esta es vuestra obra, padres: desarrollar los caracteres de vuestros hijos en armonía con los preceptos de la Palabra de Dios. Esta obra debería ocupar el primer lugar, porque implica intereses eternos. La edificación del carácter de vuestros hijos es de más importancia que el cultivo de vuestras granjas, más esencial que la edificación de casas para vivir, o la ocupación en cualquier negocio o industria. Los maestros del hogar y los de la escuela deben saber comprender la obra de cada uno y simpatizar mutuamente. Deben colaborar armoniosamente, imbuidos del mismo espíritu misionero, y esforzarse juntos por beneficiar a los niños física, mental y espiritualmente, a fin de desarrollar en ellos un carácter que resista la prueba de la tentación.

La autora concluye diciendo: los padres deben recordar que se logrará mucho más por la obra de la escuela de iglesia si ellos mismos comprenden las ventajas que sus hijos obtendrán de esa escuela, y apoyan de todo corazón al maestro. Por la oración, la paciencia y la tolerancia, los padres pueden deshacer, en gran parte, el daño causado por la impaciencia e indulgencia imprudente. Las lecciones que se les den deben ser de tal carácter que inspiren su corazón con nobles propósitos; pero que sean niños y crezcan con esa sencilla confianza, candor y veracidad que los prepararán para entrar en el reino.

Se debe incentivar a los niños a actuar como instruyó Cristo a los discípulos y apóstoles: Estoy desbordado de alegría en medio de estas dificultades, escribe San Pablo a los Corintios que tantos problemas le causaban (Cor. 7:4).

Los apóstoles fueron hechos prisioneros y recibieron malos tratos. A pesar de esto salían contentos de los tribunales por haber sido hallados dignos de recibir afrentas por el nombre de Jesús (Hechos 5,41).

La víspera de su muerte dijo Cristo a los apóstoles. Les he dicho estas cosas, para que mi alegría esté en ustedes y su alegría sea completa (Jn.15, 11).

El apóstol Pablo también menciona sobre como los padres y maestros deben de actuar con este consejo bíblico. Y *vosotros*, padres, no provoquéis a ira a vuestros hijos, sino criadlos en la disciplina e instrucción del Señor (Efesios 6,4) La disciplina, a la luz de la Palabra, es un acto que reviste solemnidad, porque en ella el padre o la madre están obedeciendo al Señor, con independencia de sus sentimientos particulares respecto del asunto por el cual disciplinan. Muchos padres y maestros que no temen a Dios descargan sobre sus hijos y alumnos la violencia que arrastran desde sus hogares malformados, acarreando dolor en cada uno de ellos.

Las reflexiones anteriores descritas en la Biblia y en los escritos de la Sierva de Dios en la tierra, invitan a pensar que los caracteres que afloran agresividad son una muestra de la falta de Cristo y del Espíritu Santo en los corazones de las personas. Asimismo, pone de manifiesto la importancia de los padres y maestros en la formación del carácter de los niños y niñas, tarea que no debe descuidarse si se quiere formar personas tolerantes y amorosas consigo mismo y con los demás.

3.3 Dimensiones de la agresividad

3.3.1. Agresividad física

Según Berkowitz (1994), la agresividad física se produce a partir del impacto directo de un cuerpo o de un instrumento contra los contrincantes. Se manifiesta a través de golpes, empujones y otras formas de maltrato físico.

Larroy y De la Puente (2004) refieren que la agresión física se manifiesta por medio de tocamientos exhibicionismo, masturbación, frotamientos, pellizcos, nalgadas y miradas obscenas.

Cuando las formas de manifestar conductas agresivas se presentan mediante golpes, patadas, puñetes, etc., se está haciendo referencia a agresiones físicas que generalmente la ejercen los varones y que directamente dañan a otra persona, por lo que son catalogadas por los autores como agresión directa o agresión instrumental (Little, 2008) Los estudios acerca de los tipos de agresividad (Tremblay et. al., 2008), señalan que existen dos tipos de conducta agresiva, una conocida como agresión proactiva y la otra llamada agresión reactiva.

En el primer caso, la agresión física se produce sin una provocación aparente, los niños recurren a esta conducta con la finalidad de obtener algún beneficio, un objeto o intimidar a otro niño, por ejemplo quitar un juguete es una situación de agresión proactiva, se espera que de acuerdo al crecimiento del cerebro del niño estas conductas vayan siendo reguladas de manera natural por el niño, presentando cada vez menos este tipo de comportamiento.

De otro lado, la agresión reactiva se presenta cuando la agresión física es el resultado de percibir una amenaza o una provocación (la cual puede ser accidental o no), por ejemplo cuando un niño está jugando con su juguete favorito y pega a otro niño porque se le está acercando demasiado y siente el temor que este niño le quite su juguete, o le puede pegar luego que este niño le arrebató el juguete favorito. Generalmente ocurren casos de agresión reactiva cuando los niños se enfrentan con diversas fuentes de frustración y enfado.

Respecto a las diferencias de género, el reporte realizado por Tremblay et. al.(2008) que hasta aproximadamente los tres años la agresión física se da casi de igual manera en los niños y en las niñas, haciendo la salvedad que las niñas presentan un punto más bajo de agresión física que los niños, asimismo comienzan a disminuir el uso de la agresión física más pronto y más rápidamente que los niños y, a partir de los cuatro años casi el doble de niños respecto a las niñas recurre a la agresión física.

3.3.2 Agresividad verbal

Este tipo de agresividad se presenta cuando hay daños en las relaciones interpersonales como el rechazo, la exclusión de un grupo, hablar mal de otras personas, son conductas agresivas consideradas como agresión indirecta o agresión relacional (Chaux, 2003, Murray y Ostrov, 2009; Young, Boye, Nelson, 2006, citados por Santos, 2011), las cuales son practicadas con mayor frecuencia por las mujeres.

Para Maslow (1964), la agresión verbal puede ser un insulto puntual, un desdén, una palabra ofensiva, palabras comprometedoras; son un ataque

psicológico. En el terreno de lo verbal, se puede establecer la diferencia entre lo que son actos disuasorios o actos de inhibición, del tipo de la amenaza, que encarnarían la agresividad: se trata de intimidar bien para defenderse de algo (contra-agresividad) o para mantener una postura fuerte frente al grupo. Por ejemplo, una persona puede ser agresiva hablando para mantener sus posturas, aunque no llegue a ser violenta (Maslow, 1978).

3.3.3 Agresividad psicológica

Agresividad psicológica, donde el factor psicológico se encuentra presente junto con todos los tipos de maltrato, los cuales provocan problemas de inapetencia, sueño y control de esfínteres, estas pueden ser conductas extremas (agresividad o pasividad), miedos excesivos, trastornos en el lenguaje o tartamudeo, dificultad para jugar con otros niños, niñas o adolescentes (Feshbach, 1968).

La agresividad psicológica es una agresión realizada sin que medie contacto físico entre personas. Esta se canaliza principalmente en frases descalificadoras que intentan desmerecer y descalificar a otro individuo. Es por esta circunstancia que la violencia psicológica es difícil de probar y de poner de manifiesto, en la medida en que generalmente se efectúa en un marco de ambigüedad. En efecto, existen actitudes, expresiones que pueden calificarse como una forma de violencia en la medida que significan un perjuicio para un tercero o un desprecio del mismo.

La violencia psicológica puede tener efecto en cualquier circunstancia y además puede tener como objeto a cualquier persona. La violencia psicológica

puede verse como un modo muy rudimentario de reaccionar ante ésta puja de intereses. En efecto, con ella se intenta desacreditar al otro o maltratarlo para que tenga un determinado comportamiento; no obstante, a diferencia de lo que sucedería con un maltrato físico y patente, este tipo de violencia se desarrolla de modo velado. Es por ello que es común encontrar este tipo de proceder aun en los lugares menos impensados (Baron y Byrne, 1987).

En el ámbito escolar, la violencia psicológica es común entre los alumnos. En efecto, dada la escasa capacidad que todavía muestran los niños para socializar, es común que los problemas se desarrollen en este tipo de tesitura. No obstante, también existen circunstancias en las que los maestros ejercen un tipo de trato despectivo hacia los educandos, circunstancia por demás reprobable. En el ámbito familiar también suelen existir este tipo de circunstancias desafortunadas, desde los padres a los niños o entre la misma pareja. Cuando esta situación se torna un lugar común, es obvio que la relación familiar está deshecha. En este sentido es importante dar la debida importancia a este tipo de comportamientos, dado que significan realmente una fuente de gran daño (Baron y Byrne, 1987).

3.3.4 Agresividad social

Este tipo de agresividad es, la que pretende aislar al individuo del resto de compañeros del grupo, tiene una connotación psicológica (Grotmeter y Crick, 1996)

La agresividad social agrupa las acciones que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por conductas de bloqueo. Son ejemplos las

prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, pues son indicadores que apuntan un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyos del niño.

Se incluye dentro de este grupo de acciones el meterse con la víctima para hacerle llorar. Esta conducta busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de iguales, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, etc.

El hacer llorar al niño desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como mecanismo de chivo expiatorio. De todas las modalidades de acoso r es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o de que nadie quiere estar con él o de que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos (Piñuel y Oñate, 2007).

Asimismo, la agresividad social agrupa aquellas conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente sobre la víctima. Se cargan las tintas contra todo cuanto hace o dice la víctima, o contra todo lo que no ha dicho ni ha hecho. No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social del agredido, muchos otros niños se suman al grupo de agresores de manera involuntaria, percibiendo que la víctima merece lo que recibe, incurriendo en un mecanismo denominado “error básico de atribución” (Piñuel y Oñate, 2007).

3.4. Prevención para la agresividad

3.4.1 Prevención primaria: Se refiere a la responsabilidad de los padres (educación democrática y no autocrática), la sociedad y los medios de comunicación.

3.4.2 Prevención secundaria: Se toman las medidas concretas, fundamentalmente los adolescentes, deben promover un cambio de mentalidad con respecto a la necesidad de realizar la denuncia de los casos de acoso escolar aunque no sean ellos las víctimas.

3.4.3 Prevención terciaria: Se refiere a las medidas de ayuda a los protagonistas de los casos de acoso escolar.

El profesorado o el grupo docente es la población vinculada directamente, ya que deben formar las habilidades adecuadas para la prevención y resolución de conflictos escolares (Morales y Costa, 2001).

3.5. ¿Cómo controlar la agresividad en los niños en el hogar?

La psicóloga Gloria Marsellach Umbert, autora del libro Recetas del psicólogo en la red, define algunas pautas sobre cómo solucionar el problema.

Identificar el tipo de conducta, es decir, qué es lo que nuestro hijo está haciendo exactamente. Hay que ser objetivos y específicos en la respuesta. Si el niño patalea, grita, o de qué forma expresa su agresividad.

Apuntar diariamente en una tabla, y durante una semana, cuantas veces el niño aplica la conducta de agresividad. Anotar qué es lo que provocó el comportamiento. Con lo cual será necesario registrar los porqués y las respuestas. Determinar también en qué momento los ataques agresivos son más frecuentes.

Elegir dos objetivos para modificar la conducta: debilitar la conducta agresiva y reforzar respuestas alternativas deseables existentes en el repertorio de conductas del niño o en la enseñanza de habilidades sociales. Ejemplos:

- Existen algunas condiciones que proporcionan al niño consecuencias gratificantes para su conducta agresiva. Por ejemplo, si en el patio del colegio, no estando el cuidador, el niño sabe que pegando a sus compañeros, éstos le cederán lo que él quiera, habrá que poner a alguien que controle el juego hasta que ya no sea necesario.

- Reducir el contacto del niño con los modelos agresivos. Muéstrole a su hijo otras vías para solucionar los conflictos cómo el diálogo, el razonamiento, el establecimiento de normas, etc. Si los niños ven que los mayores tratan de resolver los problemas con tranquilidad, podrán imitar esta forma de actuar.

- Los padres deben reducir los estímulos que provocan la conducta. Enseñar al niño a permanecer en calma ante una provocación.

- Recompensar al niño cuando éste lleve a cabo un juego cooperativo y asertivo.

Cuando se esté determinado el procedimiento a utilizar, poner en práctica el plan. Se debe continuar registrando la frecuencia con que el niño emite la conducta agresiva para así comprobar si el procedimiento utilizado está siendo o no efectivo. Informar del plan elegido a todos los adultos que formen parte del entorno social del niño.

3.6. ¿Cómo controlar la agresividad de los niños en la escuela?

Existen conflictos, conductas agresivas y violentas en los niños que asisten a establecimientos educacionales básicos, afectando las relaciones interpersonales y por ende el ambiente escolar. Este fenómeno se asocia a diversos factores tanto del niño, como de su familia, de su entorno escolar y social. Para disminuir este

problema, es necesaria la participación de la comunidad escolar en establecer normas de respeto en los establecimientos escolares que incluyan las relaciones entre alumnos/as, profesores/as, apoderados/as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud escolar.

Es importante llegar a un consenso sobre la disciplina que se impondrá sobre ciertos actos que dañan a los niños, socializándolos con las familias y sus hijos que integran la comunidad escolar. Los equipos de salud familiar y dentro de ellos el profesional de enfermería, tiene la posibilidad de establecer estrategias de acción frente a los niños y familias en situación de riesgo de violencia.

Es responsabilidad de todas las personas que interactúan en la comunidad escolar participar en acciones que favorecen la convivencia escolar: pesquizando las conductas agresivas e identificando a agresores y víctimas para establecer medidas protectoras y tratamientos oportunos, estableciendo una comunicación permanente con los niños, fomentando el respeto y creando ambientes agradables para el aprendizaje, educando con afecto y firmeza. Sólo con la participación de toda la comunidad escolar se puede prevenir y/o tratar este problema que afecta la salud y la educación de los niños.

4. Marco conceptual

4.1. Conflicto

Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, 2006). Según el diccionario de Pedagogía y Psicología (1999), La

agresión es el comportamiento cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.

4.2. Violencia escolar

Pintus (2005) conceptualiza la violencia escolar: una manifestación que se da en el espacio de las relaciones humanas en el contexto de las instituciones educativas. Las consecuencias vivenciales de esta violencia son negativas, como sentirse lastimado, dañado, despreciado, menospreciado, disminuido, y/o maltratado.

4.3. Conducta del adolescente

Como la adolescencia va acompañada de múltiples cambios, es importante considerar también que se producen cambios en el estado de ánimo y estado emocional, este cambio en el estado de ánimo, es lo que muchas veces causa un sensación de mal humor, lo que también ocasiona conductas agresivas, aunque debe entenderse que la agresividad, puede ser provocada por muchos factores que deben determinarse a partir de profundos estudios. (Diccionario de Psicología, 2004).

4.4. Agresividad

Para Anderson y Bushman (2002), la agresividad es cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño. Según la RAE (2001), es un ataque o acto violento que causa daño.

4.5. Autoestima

El significado primordial de la autoestima es la confianza en la eficacia de la propia mente, en la capacidad de pensar, de tomar decisiones de vida y de búsqueda de la felicidad. La autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias (Branden, 1995)

CAPÍTULO III

MÉTODOLÓGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de investigación

La investigación es descriptiva debido a que tiene por objeto la descripción numérica de las variables dependientes que caracterizan al fenómeno, objeto de estudio. La investigación es cuantitativa, pues se recolectarán los datos o componentes sobre las variables autoestima y agresividad.

La investigación es no experimental, se ha realizado sin manipular deliberadamente variables; lo que se hace en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández, Fernández y Baptista 2003).

La investigación es correlacional, porque tiene por objeto establecer relaciones de las variables, objeto de estudio. En otros términos, se ha estudiado cómo se relacionan o vinculan diversas variables entre sí o si no se relacionan (Hernández y Sampieri ,1996).

Sigue un modelo correlacional con propósito de causalidad que pretende medir y explicar el grado de relación que eventualmente pueda existir entre dos o más variables, en los mismos sujetos.

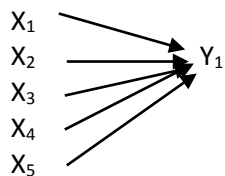
Más concretamente, se busca establecer si hay o no una correlación, de qué tipo es y cuál es su grado o intensidad (cuán correlacionadas están). En ella se cuantifica y se mide una serie de atributos de las variables, para llegar a formular y describir las tendencias observadas y enunciar las nuevas hipótesis; todo fundamentalmente a través del conocimiento cuantitativo. (Monje, 2011)

2. Diseño de la investigación

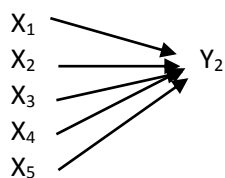
Este estudio de enfoque cuantitativo presenta el siguiente diseño, en correspondencia a los objetivos, las variables y las dimensiones del constructo de investigación, presenta los diseños expresados en cinco modelos:

Representación gráfica del diseño

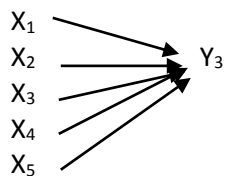
Modelo 1



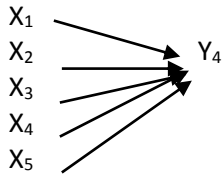
Modelo 2



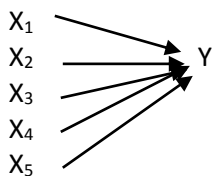
Modelo 3



Modelo 4



Modelo 5 (General)



3. Población y muestra

Para la ejecución de la investigación, se recurrió a un muestreo no probabilístico; se seleccionaron todos los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015.

La recolección de la información tuvo una duración de una hora y media para cada cuestionario y la duración del procesamiento, análisis y descripción de los resultados 20 horas.

Debido a las características sociales que formaron parte del contexto de la población de estudio, se puede decir que los alumnos provienen en su totalidad de zonas urbanas y diferentes grupos étnicos, bajo nivel socioeconómico e hijos de padres con bajo nivel académico.

El muestreo es intencional o de conveniencia, se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en

la muestra de grupos supuestamente típicos. La población estuvo distribuida por aulas y género como se muestra en la siguiente tabla:

Secciones	A	B	C	D	E	F	Total
No. Estudiantes	42	29	42	22	30	25	190

4. Recolección de datos y procesamiento

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos validados por cinco juicios de expertos y cuya fiabilidad será determinada con el Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Este índice se calculó en el paquete estadístico SPSS

Fueron dos cuestionarios: uno para medir la autoestima y el otro para medir la agresividad de los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015. Los resultados obtenidos se resumen en la tabla que aparece en los anexos.

5. Instrumentos utilizados

1. Cuestionario de autoestima: Autoestima, un nuevo concepto y su medida (Domínguez y Rodes, 2001).

El cuestionario creado es un nuevo instrumento de medida de la autoestima de acuerdo con el nuevo concepto de dicho constructo (Carlton, 1981; Marshetal, 1986; Marshy Roche, 1996; Marshetal, 1997). En el ámbito nacional destacan las investigaciones realizadas por García Bacete y Musitu (1993).

El instrumento de medida fue diseñado en formato de cuestionario, o prueba de «lápiz y papel», en la que el sujeto encuestado debía elegir entre 5 posibilidades de respuesta. En principio, se confeccionó un cuestionario de 51 ítems, que respondía inicialmente al concepto y estructura unidimensional de la autoestima.

En un primer análisis estadístico de los ítems (cuestionario piloto) se procedió a la eliminación de aquellos ítems que correlacionaban negativamente o cuyo índice de fiabilidad en relación ítem-total era muy bajo ($r < 0,3$). Se obtuvo, de este modo, un total de 33 ítems que constituyen el cuestionario definitivo de la autoestima. El cuestionario definitivo se sometió al análisis de consistencia interna o fiabilidad del mismo.

Es de destacar el alto índice de fiabilidad alcanzado ($\alpha = 0,866$). Este Índice indica, como es sabido, el nivel de homogeneidad del instrumento de medida. Ofrece una estimación de la fiabilidad basada en la correlación promedio entre los ítems del cuestionario. Dado el carácter novedoso del cuestionario, se considera suficiente el análisis estadístico realizado, dejando para posteriores

trabajos otras cuestiones como estabilidad a largo plazo, discriminación de ítems y la generalización y niveles de decisión, etc.

El instrumento está constituido por dos partes: “Información demográfica” e “Información sobre la variable de investigación: Autoestima en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015.

La “Información demográfica” comprende tres datos: género, grado y edad. Por su parte, la “Información sobre la variable de investigación, comprende 30 ítems, distribuidos en su orden así:

- 7 para la autoestima física (1 – 7)
- 6 para autoestima afectiva (8 – 13)
- 6 para autoestima social (14 – 19)
- 6 para la autoestima familiar (20 – 25)
- 5 para autoestima académica (26 – 30)

5. Cuestionario de agresividad: Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños de 9 a 13 años (Cuello y Oros, 2003).

Construida por Little, Jones, Henrich y Hawley (2003). Se analizaron sus propiedades psicométricas en una muestra de 613 niños argentinos de entre 9 y 13 años de edad. La escala alcanzó una excelente consistencia interna ($\alpha = .913$). Los 22 ítems de la versión final demostraron tener un buen poder

discriminativo, y se agruparon en dos factores: Agresividad relacional y agresividad directa física y verbal.

El 49.10 % de la variancia total. Se exploró la validez convergente de la prueba examinando su relación con la escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993) obteniéndose resultados satisfactorios.

La escala original cuenta con 36 ítems que ofrecen un rango de respuesta que oscila entre 1 (completamente falso) y 4 (completamente verdadero). Por un lado, permite medir comportamientos que implican agresiones de tipo indirecto, de carácter social, relacionados con la exclusión y aislamiento del grupo y/o la manipulación de las relaciones sociales. Por otra parte, la escala incluye ítems que permiten evaluar comportamientos agresivos más directos, tanto físicos como verbales. Se seleccionaron los 18 ítems originales pertenecientes a la dimensión de agresividad relacional de Little et al. (2003).

Para la dimensión de agresividad directa física y verbal, luego de una cuidadosa revisión de la escala original y de la adaptación española realizada por Buelga, (2009), se decidió incluir 11 de los 13 ítems utilizados por estos últimos autores.

Los dos ítems descartados miden conductas de intimidación (“To get what I want, I often put others down”, “I’m the kind of person who puts others down”) difíciles de traducir literalmente de un modo simple y claro para los niños de esta edad. La traducción que propone Buelga et al. (2009), si bien resulta asequible para los niños, se aleja del concepto de intimidación y no refleja claramente conductas físicas ni verbales “Soy una persona que desprecia a los demás”, “Para conseguir lo que quiero desprecio a los demás”. Los 29 ítems seleccionados

fueron traducidos al español y examinados por dos profesionales que actuaron en calidad de jueces expertos. En primer lugar se realizó un estudio preliminar, utilizando como jueces a niños de entre 9 y 13 años de edad para evaluar la comprensión del contenido de los ítems. No se realizaron cambios en la redacción de los mismos, aunque se decidió reducir el rango de respuesta a tres alternativas (Si, A veces, No) para facilitar la comprensión de los niños.

Las propiedades psicométricas de la escala fueron probadas en una muestra piloto de 141 niños argentinos de entre 10 y 13 años de edad, alumnos de distintas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (Cuello, 2011). Se observaron buenos indicadores de consistencia interna y validez factorial aunque debieron eliminarse dos ítems cuyo peso factorial no contribuía de manera clara a ningún factor (ítem 1: Si alguien me enoja o me hace daño, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as; ítem 7: Si otros me molestan, hablo mal de esas personas). Una vez ajustada esta versión preliminar, se procedió a administrarla a la muestra definitiva.

El instrumento está constituido por dos partes: “Información demográfica” e Información sobre la variable de investigación: Agresividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03, 2015. La “Información demográfica” comprende tres datos: género, grado y edad. Por su parte, la “Información sobre la variable de investigación, comprende 21 ítems, distribuidos en su orden así:

- 4 para la agresividad física (1 – 4)
- 4 para agresividad verbal (5 – 8)

- 8 para agresividad psicológica (9 – 16)
- 5 para la agresividad social (17 – 21)

6. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos

Los resultados de la aplicación de los dos cuestionarios se resumieron en tablas, luego se realizó el análisis de regresión múltiple en SPSS 22.0 considerando tres inferencias sobre el modelo:

- a) Resumen del modelo (aplicando el coeficiente de correlación de Pearson (R) y el coeficiente de determinación explicada (R^2)).
- b) Aporte individual de las dimensiones de la variable predictora a la explicación de la varianza de la variable criterio y de sus dimensiones.
- c) Dependencia entre las variables o aporte colectivo de las dimensiones de la variable predictora sobre la variable criterio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos

Tabla 1.
Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	189	99,5
	Excluido ^a	1	,5
	Total	190	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 2.
Alfa de Cronbach para el cuestionario de autoestima

Alfa de Cronbach	N de elementos
,673	30

Tabla 3
Alfa de Cronbach para el cuestionario de agresividad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,815	21

2. Información demográfica

Tabla 4
Sexo de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	112	58,9	58,9	58,9
	Femenino	78	41,1	41,1	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

Tabla 5
Edad de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10 - 11 años	163	85,8	85,8	85,8
	12 - 13 años	26	13,7	13,7	99,5
	14 - 15 años	1	,5	,5	100,0
	Total	190	100,0	100,0	

3. Pruebas de hipótesis

Los cinco modelos a los que se recurre en este espacio de la prueba de hipótesis, corresponden a los modelos estadísticos generados especialmente para la explicación y la precisión de los procedimientos establecidos desde el punto de vista de los parámetros estadísticos.

3.1. Modelo 1

Prueba de la primera hipótesis específica.

H₀: La relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la

Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015, no es significativa.

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Nivel de significancia:

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Tabla 6

Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	260,931	5	52,186	37,148	,000 ^b
Residuo	32,311	23	1,405		
Total	293,241	28			

a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física

b. Variable criterio: Agresividad Física

Decisión

Se observa en la tabla 6, que Sig<0.05, de lo cual puede concluirse que al 5% de significancia se rechaza H₀ y se acepta H₁, esto es: existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa

estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Significación individual de las variables para la primera hipótesis específica

Tabla 7.

Tabla de coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	B	Error estándar	Beta	t	
(Constante)	1,104	1,341		,824	,419
Autoestima física	,490	,305	,857	1,608	,121
Autoestima afectiva	,285	,258	,408	1,106	,280
Autoestima social	,114	,214	,150	,534	,599
Autoestima familiar	-,131	,180	-,175	-,727	,475
Autoestima académica	-,269	,264	-,308	-1,018	,319

a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física

b. Variable criterio: Agresividad Física

Se verifica si cada variable aporta información significativa al análisis de regresión realizado. (Depende de las interrelaciones entre las variables, no es concluyente)

a) H_0 : la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física en el modelo de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 7 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$, por lo tanto se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel

de significancia del 5 %, la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

b) H_0 : la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima afectiva aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 7 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

c) H_0 : la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 7 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

d) H_0 : la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima familiar aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 7 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

e) H_0 : la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima académica aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 7 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad física, en el análisis de regresión realizado.

Bondad de ajuste para el primer modelo

R: Coeficiente correlación lineal múltiple; Indica la mayor correlación entre Y₁ (Agresividad física) y las correlaciones lineales de las variables explicativas (Autoestima académica, Autoestima afectiva, Autoestima familiar, Autoestima física, Autoestima social).

Tabla 8.
Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la primera hipótesis específica.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,943 ^a	,890	,866	1,185

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Criterio: agresividad física

$R^2 = 0.890$; significa que la agresividad física queda explicada en un 89% por las variables autoestima académica, autoestima afectiva, autoestima familiar, autoestima física y autoestima social, según el modelo lineal considerado.

Asimismo, el coeficiente de correlación lineal de Pearson es 0.943, lo que indica una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad física.

3.2. Modelo 2

Prueba de la segunda hipótesis específica.

H₀: La relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución

Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015, no es significativa.

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Nivel de significancia:

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Tabla 9

Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2 Regresión	269,229	5	53,846	25,832	,000 ^b
Residuo	47,943	23	2,084		
Total	317,172	28			

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad Verbal

Decisión

Se observa en la tabla 9, que Sig < 0.05, de lo cual puede concluirse que al 5% de significancia se rechaza H₀ y se acepta H₁, esto es: existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad verbal en

los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Significación individual de las variables para la segunda hipótesis específica

Tabla 10.
Tabla de coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
2 (Constante)	-,370	1,633		-,227	,823
Autoestima física	,126	,371	,212	,340	,737
Autoestima afectiva	,140	,314	,192	,445	,660
Autoestima social	,595	,260	,753	2,285	,032
Autoestima familiar	-,297	,219	-,383	-1,355	,189
Autoestima académica	,124	,321	,137	,386	,703

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad Verbal

Se verifica si cada variable aporta información significativa al análisis de regresión realizado. (Depende de las interrelaciones entre las variables, no es concluyente).

a) H₀: la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal en el modelo de regresión realizado.

H₁: la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 10 que para las dos variables en mención, $\text{Sig} > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

b) H_0 : la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima afectiva aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 10 que para las dos variables en mención, $\text{Sig} > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

c) H_0 : la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 10 que para las dos variables en mención, $\text{Sig} < 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 . Esto significa que al nivel

de significancia del 5 %, la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

d) H_0 : la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima familiar aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 10 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

e) H_0 : la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima académica aporta información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 10 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima académica no aporta

información estadísticamente significativa a la agresividad verbal, en el análisis de regresión realizado.

Bondad de ajuste para el segundo modelo

R: Coeficiente correlación lineal múltiple; Indica la mayor correlación entre Y₂ (Agresividad verbal) y las correlaciones lineales de las variables explicativas (Autoestima académica, Autoestima afectiva, Autoestima familiar, Autoestima física, Autoestima social)

Tabla 11.
Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la segunda hipótesis específica.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
2	,921 ^a	,849	,816	1,444

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad Verbal

$R^2 = 0.849$; significa que la agresividad verbal queda explicada en un 84.9% por las variables autoestima académica, autoestima afectiva, autoestima familiar, autoestima física y autoestima social, según el modelo lineal considerado. Asimismo, el coeficiente de correlación lineal de Pearson es 0.921, lo que indica una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad verbal.

3.3. Modelo 3

Prueba de la tercera hipótesis específica.

H₀: La relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015, no es significativa.

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Nivel de significancia:

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Tabla 12

Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio

	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3	Regresión	1159,240	5	231,848	305,600	,000 ^b
	Residuo	17,449	23	,759		
	Total	1176,690	28			

- Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- Variable criterio: Agresividad psicológica

Decisión

Se observa en la tabla 12, que $Sig < 0.05$, de lo cual puede concluirse que al 5% de significancia se rechaza H_0 y se acepta H_1 , esto es: existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Significación individual de las variables para la tercera hipótesis específica

Tabla 13.
Tabla de coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
3 (Constante)	-,499	,985		-,506	,618
Autoestima física	,839	,224	,732	3,747	,001
Autoestima afectiva	,319	,189	,228	1,683	,106
Autoestima social	,210	,157	,138	1,337	,194
Autoestima familiar	,002	,132	,002	,017	,986
Autoestima académica	-,180	,194	-,103	-,928	,363

- Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- Variable criterio: Agresividad psicológica

Se verifica si cada variable aporta información significativa al análisis de regresión realizado. (Depende de las interrelaciones entre las variables, no es concluyente)

a) H_0 : la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica en el modelo de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 13 que para las dos variables en mención, $Sig < 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

b) H_0 : la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

H_4 : la variable autoestima afectiva aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 13 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

c) H_0 : la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 13 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

d) H_0 : la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima familiar aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 13 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad psicológica, en el análisis de regresión realizado.

e) H_0 : la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad sicológica, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima académica aporta información estadísticamente significativa a la agresividad sicológica, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 13 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad sicológica, en el análisis de regresión realizado.

Bondad de ajuste para el tercer modelo

R: Coeficiente correlación lineal múltiple; Indica la mayor correlación entre Y_3 (Agresividad sicológica) y las correlaciones lineales de las variables explicativas (Autoestima académica, Autoestima afectiva, Autoestima familiar, Autoestima física, Autoestima social).

Tabla 14.

Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la tercera hipótesis específica.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
3	,893 ^a	,797	,792	,871

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad sicológica

$R^2 = 0.797$; significa que la agresividad psicológica queda explicada en un 79.7% por las variables autoestima académica, autoestima afectiva, autoestima familiar, autoestima física y autoestima social, según el modelo lineal considerado.

Asimismo, el coeficiente de correlación lineal de Pearson es 0.893, lo que indica una correlación positiva alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad psicológica.

3.4. Modelo 4

Prueba de la cuarta hipótesis específica.

H_0 : La relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015, no es significativa.

H_1 : Existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Nivel de significancia:

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Tabla 15

Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4 Regresión	371,051	5	74,210	115,777	,000 ^b
Residuo	14,742	23	,641		
Total	385,793	28			

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
 b. Variable criterio: Agresividad social

Decisión

Se observa en la tabla 15, que $Sig < 0.05$, de lo cual puede concluirse que al 5% de significancia se rechaza H_0 y se acepta H_1 , esto es: existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Significación individual de las variables para la cuarta hipótesis específica

Tabla 16.

Tabla de coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	B	Error estándar	Beta	t	
4 (Constante)	2,120	,906		2,341	,028
Autoestima física	,747	,206	1,139	3,630	,001
Autoestima afectiva	,017	,174	,021	,097	,923
Autoestima social	-,001	,144	-,002	-,010	,992
Autoestima familiar	,006	,122	,008	,053	,958
Autoestima académica	-,191	,178	-,191	-1,072	,295

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
 b. Variable criterio: Agresividad social

Se verifica si cada variable aporta información significativa al análisis de regresión realizado. (Depende de las interrelaciones entre las variables, no es concluyente)

a) H_0 : la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social en el modelo de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, $Sig < 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

b) H_0 : la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima afectiva aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima afectiva no aporta información

estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

c) H_0 : la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

d) H_0 : la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima familiar aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima familiar no aporta información

estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

e) H_0 : la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima académica aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad social, en el análisis de regresión realizado.

Bondad de ajuste para el cuarto modelo

R: Coeficiente correlación lineal múltiple; Indica la mayor correlación entre Y_4 (Agresividad social) y las correlaciones lineales de las variables explicativas (Autoestima académica, Autoestima afectiva, Autoestima familiar, Autoestima física, Autoestima social).

Tabla 17.

Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la cuarta hipótesis específica.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
4	,901 ^a	,811	,798	,801

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad social

$R^2 = 0.811$; significa que la agresividad social queda explicada en un 81.1% por las variables autoestima académica, autoestima afectiva, autoestima familiar, autoestima física y autoestima social, según el modelo lineal considerado.

Asimismo, el coeficiente de correlación lineal de Pearson es 0.901, lo que indica una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad social.

3.5. Modelo 5

Prueba de la hipótesis general.

H_0 : La relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015, no es significativa.

H_1 : Existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.

Nivel de significancia:

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Tabla 18
Relación de las dimensiones de la variable predictora con la variable criterio

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5 Regresión	7308,268	5	1461,654	127,872	,000 ^b
Residuo	262,905	23	11,431		
Total	7571,172	28			

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
 b. Variable criterio: Agresividad

Decisión

Se observa en la tabla 18, que $Sig < 0.05$, de lo cual puede concluirse que al 5% de significancia se rechaza H_0 y se acepta H_1 , esto es: existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015

Significación individual de las variables para la hipótesis general

Tabla 19.

Tabla de coeficientes para la hipótesis general

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
5 (Constante)	2,355	3,825		,616	,544
Autoestima física	2,202	,869	,758	2,534	,019
Autoestima afectiva	,760	,735	,214	1,034	,312
Autoestima social	,917	,610	,238	1,505	,146
Autoestima familiar	-,419	,513	-,111	-,816	,423
Autoestima académica	-,516	,753	-,116	-,685	,500

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
- b. Variable criterio: Agresividad

Se verifica si cada variable aporta información significativa al análisis de regresión realizado. (Depende de las interrelaciones entre las variables, no es concluyente)

a) H_0 : la variable autoestima física no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad en el modelo de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima física aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 19 que para las dos variables en mención, Sig <0.05; por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima física aporta información

estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

b) H_0 : la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima afectiva aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 19 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima afectiva no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

c) H_0 : la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

H_1 : la variable autoestima social aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 19 que para las dos variables en mención, $Sig > 0.05$; por lo tanto, se rechaza H_1 y se acepta H_0 . Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima social no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

d) H_0 : la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

H₁: la variable autoestima familiar aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 19 que para las dos variables en mención, Sig >0.05; por lo tanto, se rechaza H₁ y se acepta H₀. Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima familiar no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

e) H₀: la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

H₁: la variable autoestima académica aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Decisión

Se observa en la tabla 16 que para las dos variables en mención, Sig >0.05; por lo tanto, se rechaza H₁ y se acepta H₀. Esto significa que al nivel de significancia del 5 %, la variable autoestima académica no aporta información estadísticamente significativa a la agresividad, en el análisis de regresión realizado.

Bondad de ajuste para el quinto modelo

R: Coeficiente correlación lineal múltiple; Indica la mayor correlación entre Y₄ (Agresividad social) y las correlaciones lineales de las variables explicativas (Autoestima académica, Autoestima afectiva, Autoestima familiar, Autoestima física, Autoestima social)

*Tabla 20.
Coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de determinación para la hipótesis general.*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
5	,918 ^a	,843	,826	3,381

- a. Variable Predictora: (Constante), Autoestima académica, Autoestima familiar, Autoestima social, Autoestima afectiva, Autoestima física
b. Variable criterio: Agresividad

$R^2 = 0.843$; significa que la agresividad social queda explicada en un 84.3% por las variables autoestima académica, autoestima afectiva, autoestima familiar, autoestima física y autoestima, según el modelo lineal considerado. Asimismo, el coeficiente de correlación lineal de Pearson es 0.918, lo que indica una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad.

DISCUSIONES

La autoestima es una variable que tiene nexos con diferentes aspectos de los niños y jóvenes de las Instituciones Educativas. En el presente estudio se estableció la relación entre autoestima y agresividad en niños, determinándose en términos generales que existe relación significativa entre las dimensiones de la autoestima y las dimensiones de la agresividad. Estos resultados coinciden con los encontrados por Estévez, Martínez y Musitú (2000), los cuales indican que, en general, los adolescentes victimizados en la escuela se perciben a sí

mismos más negativamente en los dominios social y emocional de la autoestima, en comparación con los agresores.

Asimismo, los resultados de esta investigación coinciden con los encontrados por Garaigordobil, Martínez y Aliri, (2013) quienes sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta. Para otros investigadores, la influencia de la autoestima en el comportamiento agresivo puede ser diversa. Algunos estudios realizados muestran que una autoestima alta puede producir comportamientos agresivos, concretamente, los individuos que tienen una autoestima expansiva o inestable, tienden a sentir odio y son sumamente agresivos cuando su autoimagen se siente amenazada (Bushman y Baumeister, 1998).

Para Bushman y Baumeister (1998), el nexo entre la autoestima y la agresividad tiende a pasar por la estabilidad emocional que constituye un factor fundamental para establecer relaciones empáticas y positivas con el entorno; a su vez aparece como un factor de riesgo relacionado con las manifestaciones de agresividad física y verbal del sujeto, siendo la impulsividad un buen reflejo de las habilidades de regulación para la estabilidad emocional.

En estudios recientes se ha comprobado que una baja autoestima provoca conductas de riesgo que incluyen la agresión (Armstrong, Phillips y Saling, 2000; Bergman y Scott, 2001; MacDonald y Martineau, 2002;) y la correlación positiva entre conducta antisocial y autoestima, especialmente en niños y adolescentes se confirma en diversos estudios (Calvo, 2001; Garaigordobil, 2004).

La mayoría de los autores encuentran que los sujetos más agresivos tienen un temperamento fuerte, con un proceso de socialización caracterizado por la baja efectividad, la violencia y la baja supervisión parental, una visión de las relaciones interpersonales que valora positivamente la agresión y la intimidación como medio de influencia entre los que les rodean. Sin embargo, algunos autores apuntan dudas sobre el hecho de que los agresores tengan menos habilidades sociales, posean más inteligencia social, tengan baja autoestima o posean un elevado egoísmo defensivo, y por tanto, sean menos tolerantes a la frustración y a las críticas (Smith, 2004).

Es de notar en los resultados de esta investigación que, existe una elevada relación entre las dimensiones de la autoestima y la agresividad, dicha relación es positiva en todos los casos (directa); es decir, a medida que la autoestima varía, también lo hace la agresividad de manera proporcional. Los resultados obtenidos expresan con una elevada aproximación la relación matemática (lineal) existente entre las puntuaciones de autoestima y las puntuaciones de agresividad.

Lo anterior puede ser debido a que si se tiene un concepto negativo de sí mismo, eso causa frustración y ansiedad, que trae consigo un comportamiento inadecuado y hostil; considerando así, la agresividad como uno de las conductas negativas que van relacionados con la baja autoestima, ser una persona agresiva no quiere decir que se es una persona fuerte al contrario es una careta para no mostrar la inseguridad y el miedo.

Se considera que una falta de sentimientos positivos respecto a sí mismo, puede incrementar la conducta agresiva y, a su vez, la conducta agresiva puede

ser percibida como un rasgo negativo y así contribuir a los sentimientos de baja autoestima (Kinard, 1980). De esta manera, los sujetos con baja autoestima parecen percibir las relaciones interpersonales como amenazantes (Rosenberg, 1965). Tal amenaza percibida explica la relación que se ha encontrado entre agresividad y autoestima. Coopersmith (1967) encontró, en niños con baja autoestima, un mayor grado de conducta autodestructiva hacia los objetos. Y en un estudio con estudiantes universitarios, Rosenbaum y Stanner (1961) concluían que quienes tenían una baja autoestima participaban más agresivamente en una situación provocativa que quienes tenían alta autoestima.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad física ($R = 0,943$).
2. Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad verbal ($R = 0,921$).
3. Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad psicológica ($R = 0,893$).

4. Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad social ($R = 0,901$).

5. Existe una correlación positiva muy alta entre las dimensiones de la variable autoestima y la agresividad ($R = 0,918$).

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación y que la autoestima es una necesidad emocional, que en el caso de los niños depende también de su entorno familiar y académico, se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Realizar programas y actividades que incluyan a toda la comunidad educativa de la Institución en mención, con el fin de desarrollar en los estudiantes niveles saludables de autoestima y así mejorar el ambiente de la escuela.

2. Establecer una comunicación constante entre los profesores del colegio y los padres, con el objetivo de intercambiar impresiones para analizar no sólo la evolución académica del niño, sino también su actitud y su comportamiento.

3. Reducir las conductas agresivas utilizando un programa de habilidades sociales, desarrollándolas en la clase con todo el grupo y utilizando algunas estrategias con los estudiantes. Algunas de estas estrategias pueden ser el reforzamiento de las conductas adecuadas, el entrenamiento en habilidades contrarias a la agresión, promoción del

juego cooperativo, realización de actividades lúdicas y buen uso del tiempo libre.

4. Promover investigaciones con el fin de establecer más nexos entre la agresividad y otras variables predictoras.
5. Utilizar los resultados de la investigación en la elaboración de una guía de referencia para los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de tener acceso a un marco conceptual sobre autoestima como base para mejorar agresividad escolar y puedan ejecutar programas de intervención tendientes a mejorar la autoestima en los estudiantes y por consiguiente la agresividad.
6. Realizar un análisis de las teorías de la autoestima en la agresividad escolar, que sirva de referencia en la investigación de otras variables vinculadas con las seleccionadas en este estudio; al dar cobertura a la información necesaria para verificar la aplicación de estos lineamientos en la práctica pedagógica.
7. Capacitar a los docentes realizando talleres grupales y utilizando estrategias metodológicas para elevar la autoestima y disminuir la agresividad en los alumnos.
8. Preparar ficha de observación conductual con la ayuda de expertos, para trabajar de manera conjunta colegio y padres de familia.
9. Resaltar las acciones positivas de manera “frecuente” de los niños/as incentivando a la convivencia escolar y familiar.

10. Realizar talleres para padres, para concientizar la labor que desempeña en el hogar, ayudando así al docente en el trabajo del aula.
11. Visitar los hogares de los alumnos que presentan una conducta agresiva, para conocer su realidad y firmar un compromiso de ayuda mutua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación, 38, 53 – 66.
- Alcantara, J. (2005). Educar el Autoestima. Madrid: CEAC.
- Andreu, J.; Peña, M. y Graña, J. (2002) Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. Psicothema, Vol. 14, nº 2, pp. 476-482.
- Ansion y otros (1993). La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia. Lima, Perú.
- Armstrong, L., Phillips , J., y Saling , L. , (2000). Determinantes potenciales del mal uso del internet. Revista internacional de Estudios de computación, 53 , 537-550 .
- Asher, S y Parker, J. (1991). Psicología del Desarrollo, Vol 29 (4) , 611 – 621.
- Baladrón, A. (2004). Violencia y publicidad televisiva de la violencia como recurso creativo a la publicidad como violencia. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio.
- Baldwin, S. y Hoffman, J (2002). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. Anuario de Psicología, vol. 35, no 3, 331-346.
- Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales de pensamiento y acción: Una teoría cognitiva social. Prentice Hall, México.
- Bandura, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ:
- Bandura, A., y Ribes, E. (1975). Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Editorial Trillas.
- Baron, R. y Byrne, D. (1987). Psicología social. Pearson, Bogotá.
- Baumeister, R. F. (2003). El autoconcepto. En DT Gilbert, ST Fiske, y G. Lindzey (Eds .), Manual de psicología social (4ª ed. , Pp . 680-740) . Nueva York: McGraw -Hill.
- Baumeister, RF, Catanese, KR, y Vohs, KD (2003). ¿Hay alguna diferencia entre los géneros en la fuerza del deseo sexual? Puntos de vista teóricos, distinciones conceptuales, y una revisión de las pruebas pertinentes. Personalidad y Psicología Social Crítica, 5, 242 a 273.

- Benítez, M. (2013). "Conducta agresiva en adolescentes del nivel medio del Colegio Nacional Nueva Londres de la ciudad de Nueva Londres". Coronel Oviedo, Paraguay.
- Bergman, M. y Scott, J. (2001). Bienestar y riesgo de salud comportamientos adolescentes Jóvenes de género y las diferencias socioeconómicas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Cambridge , Reino Unido.
- Berkowitz, L. (1989). Aggression. New York: McGraw Hill.
- Bettencourt BA, Talley A, Benjamin AJ, et al. (1996). Personalidad y agresividad. Paidós, Buenos Aires.
- Bosson, J., Swann, WB , Jr. y Pennebaker , J. (2000) . La medida perfecta de la autoestima implícita: Los ciegos y el elefante revisitado. Revista de Personalidad y Psicología Social, 79, 631-643 .
- Branden, N (1995). Los seis pilares de la autoestima. Paidós Iberica - Casa del libro, Perú.
- Branden, N. (1969). Cómo mejorar su autoestima. México: Paidós.
- Branden, N. (1997): El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. Barcelona: Paidós.
- Brown et al. (2001). Una Propuesta de Sistema de clasificación de dimensiones basado en las características compartidas de la ansiedad del DSM- IV y trastornos del humor. Implicaciones para la evaluación y tratamiento. Universidad de Oaklahoma.
- Brown, J, Dutton, K..y Cook, N (1995). La emoción de la victoria, la complejidad de la derrota: Autoestima y reacciones emocionales de las personas para el éxito y el fracaso. Revista de Personalidad y la Psicología Social, 68, 712 a 722.
- Brown, J. y Marshall, M. (2006). Las tres caras de la autoestima. En M. Kernis (Ed.), La autoestima: Problemas y respuestas (pp. 4-9). Nueva York: Psychology Press .
- Bryant, J., y Miron, D. (2003). Teoría de excitación de transferencia y la teoría de tres factores de la emoción. En J. Bryant. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Buelga, S., Lila, M. (2000). Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.
- Burns, R. (1990): El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: Ega.

- Castañeda, A y Del Valle, M. (2010). Inteligencia Emocional y Psicología Positiva en la educación de estudiantes de grado de Educación Infantil de la Uva. Tesis publicada, universidad de Valladolid.
- Castillo, R. (1983). Los niños del Perú. Tesis publicada. Lima, Perú.
- Cerezo, F. (1992). Conductas agresivas en edad escolar; Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. Revista de Psicología Universitas Tarraconensis. XIV, 131-145.
- Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000): Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes. Madrid: Debate.
- Cloninger, S (2003). Teorías de la personalidad. México: Pearson.
- Conde, J. (2011). Violencia escolar: Un exploración de sus dimensiones. V Congreso Iberoamericano de violencia escolar. Santiago de Chile.
- Coopersmith, S. (1967). Los antecedentes de la autoestima. San Francisco: Freeman.
- Crick, N. y Grotpeter, J. (1996). La participación en normativa frente a las formas no normativas de agresión de género: Enlaces a la adaptación social – psicológica. Psicología del Desarrollo, vol. 33 número 4, p . 610-617.
- De la Torre (1991). El poder político de la educación. Lima, Perú.
- Dijksterhuis, A. (2006). Una Teoría del Pensamiento Inconsciente. Perspectivas en Psychological Science. Discusión, en Rayuela.
- Dodge, K, Coie , J., y Lynam , D. (2006) . Agresión y comportamiento antisocial en dos grupos culturales. Revista de Psicología de la Pucp, 22, 1, 29 – 43.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). Frustración en la juventud. Manual de psicología infantil: Vol . 3
- Duque y Bedoya (2001). Rasgos de personalidad en niños con padres violentos. Revista de Investigación. En línea, 11(1):117- 127.

- Eagly, A. H., y Steffen, V. (1986). Género y comportamiento agresivo: una revisión metanalítica de la literatura psicológica social. *Boletín Psicológico*, 100, 309-330.
- Echeburua (1988.), *Avances en el tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad* (pp. 97-114). Madrid. Pirámide.
- Educación secundaria obligatoria. Madrid: Publicaciones.
- Emler, N. (2003). *La comprensión de los niños de la estructura social*. Londres: Psychology Press.
- Epstein, S. (1985): El concepto de sí mismo. *Revista American a de Psicología*. 28, 403-416.
- Espelage, D. y Swearer, S. (2003). Prevención e intervención en los actos de molestia o intimidación: Integrando la investigación y los hallazgos de evaluación. *Revista de Psicología Escolar*.
- Fatum, W. y Hoyle, J. (1996). La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes: tendencias e intervención. *El consejero de la escuela*, 44, 28-35 .
- Fernández, T. y Blanco, E. (2000). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. Valencia, España.
- Freud, A. (1978). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- Friedlander, y Taylor, (2011). *Inteligencia Emocional Plena y la regulación emocional*. Universidad de Murcia. España.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. Martínez, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *Revista Europea de Educación y Psicología*, vol. 6, núm. 2, 2013, pp. 83-93.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Greenberg, T. y Pyszczynski, J. (1991). *Teoría de la Administración .Terror y Autoestima: La evidencia de que el aumento de Autoestima reduce la mortalidad. Efectos relevancia*. Universidad de Colorado.
- Harmon-Jones, E. (2006). Contracciones unilaterales derechas causan la supresión contralateral de potencia alfa y enfoque de la experiencia afectiva motivacional. *Psicofisiología* , 43 , 598-603 .
- Harter, S. (1999). *La construcción del Self*. Universidad de Denver.
- Hawkins, J. y Catalano, R. (1991). *Delincuencia y Crimen: Teorías actuales*. Universidad de Cambridge.

- Heimer, (1997). Manual Internacional de la Violencia de Investigación .Kluwer academic publishers: Boston.
- Heinemann, P. (1972). Información violencia entre niños y adultos. Naturaleza y cultura: Stockholm.
- Heinrichs , R. W. (1989a) . Lesiones cerebrales frontales e incidentes violentos en pacientes neuropsiquiátricos crónicos. *Psiquiatría Biologica*, 25, 174-178 .
- Hernández Y Sampieri, R. (1996). Metodología de la investigación. McGraw-Hill .México.
- Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82 – 95.
- Hitchcock, A. (1979). Una Psicosis fallida. Documento electrónico
- Kernberg, O. (1975). Condiciones límite y narcisismo patológico. Nueva York: Jason Aronson.
- Kernis, M. (2003). Conceptualización de óptima autoestima. *Consulta Psicológica*, Vol 14 (1) , enero 2003.
- Knight, Fahes y Higgins. (1996). Definición y teorías de la agresión: instintos y biológicas. Departamento de Sicología Social. UNAD. Colombia.
- Kimard, E.(1980). Kimard, E. (1980). Desarrollo emocional en niños maltratados físicamente. *Revista Orthopsy*, 50 (4), pp. 686-696.
- Lannizzotto, M. (2009). Hacia una genuina valoración del sí mismo de la persona. La autoestima versus pseudoautoestima. Un enfoque comprensivo. *Información Filosófica* Vol. VI (2009) núm. 13 pp. 79-110
- Leary, M., Tambor, E., Terdal, S., y Downs, D. (1995). Autoestima como un monitor interpersonal: la teoría sociométrica. *Diario de Personalidad y Psicología Social*.
- Lightdale , J. R., y Prentice , D. A. (1994) . Repensar las diferencias sexuales en la agresión: comportamiento agresivo en ausencia de roles sociales. *Personalidad y Psicología Social Boletín*, 20, 34-44.
- López, E. (2011). Violencia, victimización y rechazo escolar en la Adolescencia. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España.
- Lorenz, K. (1968). Sobre la agresión: el pretendido mal. Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Loza, M. (2010). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial. Tesis. Universidad Católica del Perú.

- Maccoby , E. (1980). Desarrollo Social. Crecimiento Psicológico y relación padre-hijo. Harcourt Brace Jovanovich, Editores.
- MacDonald, T.K, Martineau, A. M. (2002). Autoestima, estado de ánimo e intenciones a uso de preservativos: International Journal of Eating - Trastornos, 32 (3) , 344 - 351.
- Machargo, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Escuela Española. Madrid: TEA Ediciones.
- Machargo, J. (1991): Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 45 (1), 63-72.
- Martínez, B. (2009). Ajuste escolar, Rechazo y Violencia en Adolescentes. Tesis Doctoral. Valencia, España.
- McFarlin, D., Baumeister, R. y Blascovich, J. (1984): El fracaso de tareas, la autoestima, el asesoramiento y la asistencia no productiva. Revista de personalidad. 52, 138 – 155.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E. (1989). Escalas de Clima Social. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, J y Costa, M (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. Intervención Psicosocial, 2001, Vol. 10, n.º 2. Madrid.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. Psicothema, 21, 537-542.
- Moyer, 1971). Agresividad por dominancia. Revista colombiana de psicología: publicación del Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia.
- Murueta, M. (2015). El yo: la percepción de sí mismo. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. México.
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994): Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: SPU.

- O'Mara y Marsh, (2008). La centralidad del constructo autoconcepto para el bienestar psicológico y desbloqueo potencial humano: implicaciones para los niños y psicólogos educativos. *Educación y Psicología Infantil*. Vol 25 No 2.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). La autoestima y su relación con la intimidación. *Comportamiento agresivo*, 27 (4), 269-283 .
- Ochaíta, E., Del Barrio, C. y Martín , E. (1999). Ciberacoso entre los estudiantes de secundaria españoles: Una encuesta nacional. *Actas de la 15° Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo* (pp. 369-375). Bolonia: Medimond.
- Olweus, D. (1999). *La intimidación en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer*. Oxford:
- Olweus, D. (1973). *La investigación sobre el acoso escolar*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ortega, R. (2008). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Owens, T. J. (1994). Dos dimensiones de la autoestima: efectos recíprocos de autoestima positiva y auto- depreciación sobre los problemas de los adolescentes. *Reseña sociológica americana*.59 (3), 391-407 .
- Palomero, J. y Fernández, M (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19 – 38.
- Pereira et. al. (1996). *Estudio del bullying en la escuela*. Almeida, Portugal.
- Pérez, I. (2009). *Autoestima de menores infractores en américa del sur: un estudio comparativo*. Tesis sin publicar, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Pintus, A. (2005). *Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117-34.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid:CEAC.
- Quispe, O. (2003).*Eficacia del programa “queriéndome a mí mismo” en el fortalecimiento de la autoestima en Estudiantes del 3° año “C” del Colegio Nacional Manuel Gonzales Prada*. Tesis publicada. Lima.

- Roa, M., Del Barrio, M. y Carrasco M. (2004). Comparación de la agresión infantil en dos grupos culturales. *Revista PUCP*. 27, 119-124.
- Rosenbaum, M. y Satnners, R. (1961). Autoestima manifiesta, y la expresión de hostilidad. *Revista de Sicología*. 63, pp. 646 a 649.
- Rosenberg, M. (1965). *La sociedad y la propia imagen de la adolescente*. Princeton, NJ : Princeton University Press .
- Rosenberg, M. (1979). *La sociedad y el hijo adolescente*. Princeton: Princeton University.
- Rubio, F. (2005). *Causas y consecuencias de una baja autoestima*. Madrid: Narcea S.A.
- Ruble, D. y Frey, E. (1991). Perspectivas de desarrollo sobre – teoría cognitiva social. Número especial de la *Cognición Social*. New York: Guilford.
- Safran, S. P. y Safran, J. S. (1985). Contexto del aula y la percepción de un problema de los docentes. *Revista de Psicología de la Educación*, 77 (1) , 20-28.
- Sangrador, J. L. (1985). *Introducción a la Psicología Social de la Educación*. En C. Huici (Dir.). *Estructura y procesos de grupo*. Vol. II. Madrid. UNED.
- Serrano, I. (2006). *Violencia escolar: Un análisis exploratorio*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla España.
- Silver, J., y Yudofsky, S. (1987). El comportamiento agresivo en los pacientes con trastornos neuropsiquiátricos. *Psiquiátrico Anales*, 17, 367-370.
- Smith, P, y Sharp, S. (1994). *El problema del acoso escolar. Escuela de intimidación: ideas y perspectivas*. Londres: Routledge,
- Solomon, S., Greenberg, J. y Pyszczynski, T. (1991). Terror y autoestima: La evidencia de que el aumento de autoestima reduce la mortalidad. *Universidad de Arizona*.
- Tafarodi, R., Swann, W. (2001). *Dimensiones de autoestima: teoría y medición*. Universidad de Toronto.
- Tiscar, J, (2009). *La autoestima: relación con el bienestar y su tratamiento*. Universidad Carlos III. España
- Tomás, J., y Pastor, A. (1996). Modelos confirmatorios y efectos de método en la medida de la autoestima. *Boletín de Psicología*, 51, 33-44.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). *La violencia, la intimidación y asesoramiento en la península ibérica*.

- Roland, E. y Munthe, E. (1989). *Bullying: una perspectiva internacional*. Londres: D. Fulton.
- Viscardi, N. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay*. En UNESCO, Ediciones UNESCO.
- Wagner, D.D. Y Heatherton, T.F. (2003). *Ceder a la tentación: La neurociencia cognitiva de la insuficiencia de autorregulación*. En K.D. Votos y R.F. Baumeister (Eds .) , *El Manual de Autorregulación (tercera edición)* . Nueva York: Guilford Press.
- Weiger, W. y Bear, D. (1988). *Una aproximación a la neurología de la agresión*. *Revista de Siquiatría*, 22, 85-98.
- White, E. (1964). *Conducción del niño*. Libros electrónicos.
- White, E. (1975). *Consejos sobre la salud* .Libros electrónicos.
- White, E. (1975). *La educación cristiana*. Libros electrónicos.
- White, R. (1963). *Ego y la realidad en la teoría psicoanalítica*. *Problemas psicológicos*, Vol 3 (3, Total N ° 11) , 1963 , 1-210
- Yagosesky, R. (1998). *Autoestima en Palabras sencillas*. Caracas: Júpiter Editores C.A.
- Zabaleta, M. (2005). *Comparación de los índices de autoestima baja en estudiantes de Instituciones Educativas estatales y particulares*. Tesis sin publicar, Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Zeigler, H. (2011). *Autoestima contingente y anticipada: Reacciones al rechazo interpersonal y al fracaso*. Universidad de Oakland.

ANEXOS

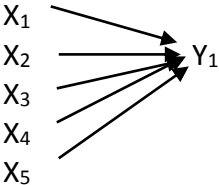
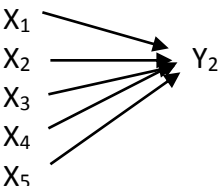
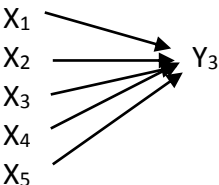
1. Matriz Instrumental
2. Matriz de consistencia
3. Instrumento para medir autoestima
4. Instrumento para medir la agresividad
5. Cartas de valoración de los instrumentos por parte de los expertos
6. Carta dirigida al sub director de la I.E. "Pedro A. Labarthe" para el permiso de la aplicación de la encuesta a los alumnos.

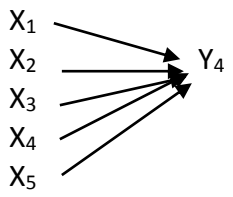
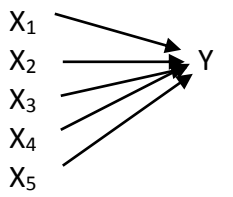
1. Matriz de instrumental

Título	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuente de información	Instrumento
Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal "Pedro Adolfo Lalarthe", distrito la Victoria, UGEL 03.	Variable Predictora: X: Autoestima en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal "Pedro Adolfo Lalarthe", distrito la Victoria, UGEL 03	X1: Física	Verse alto, fuerte, guapo, etc.	Estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa "Pedro Adolfo Labarthe", distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel.	Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. Original de Pedro Ortega Ruiz, Ramón Domínguez Vallejos y María Luisa Rodes(2001). Fue adaptado por la investigadora y validado mediante juicio de 5 expertos. Cuestionario de 30 ítems para medir autoestima, evaluado en la Escala de Likert,
		X2: Afectiva	Verse el niño a sí mismo y cómo define los rasgos de la personalidad.		
		X3: Social	Sentirse querido por parte del resto de los menores y adultos con los que se relaciona. Incluye el sentimiento de pertenencia a un grupo social y lo habilidoso que se considere el menor para hacer frente a las diferentes demandas sociales del medio, como relacionarse con otros niños o solucionar los problemas.		
		X4: Familiar	Sentido de pertenencia familiar Relaciones en el núcleo familiar		
		X5: Académica	Percepción del niño en el ámbito escolar, capacidad de rendir académicamente. Considerarse buen estudiante, capacidad para superar los fracasos.		

	Variable Criterio: Y: Agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal "Pedro Adolfo Lalarthe", distrito la Victoria, UGEL 03.	Y ₁ : Agresividad física	Dar a otros niños golpes, patadas, puñetes, etc.		Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños de 9 a 13 años .Original de Cuello Marina y Oros laura(2003). Fue adaptado por la investigadora y validado mediante juicio de 5 expertos Cuestionario para medir agresividad. Consta de 21 ítems evaluados en la Escala de Likert. Es adaptado por el autor de la investigación.
		Y ₂ : Agresividad verbal	Daños en las relaciones interpersonales, calumnias, chismes, etc.		
		Y ₃ : Agresividad psicológica	Miedos excesivos, trastornos en el lenguaje o tartamudeo, dificultad para jugar con otros niños, niñas o adolescentes, problemas de inapetencia, sueño y control de esfínteres.		
		Y ₄ : Agresividad social	Aislamiento o exclusión del niño del resto de compañeros del grupo		

2. Matriz de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
<p>Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p> <p>Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03.</p>	<p>General</p> <p>¿Qué relación existe entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p>	<p>General</p> <p>Determinar la relación entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 2015</p>	<p>General</p> <p>Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015.</p>	<p>Tipos Descriptivo, correlacional, transeccional o transversal Diseño</p> <p>Modelo 1</p>  <p>Modelo 2</p>  <p>Modelo 3</p> 	<p>Autoestima: William James, precursor de los estudios del self, en 1890, define la autoestima como “la evaluación global de la propia autovalía” (en O’Mara A., 2008). Rosenberg (1979), definió la autoestima básicamente como la evaluación positiva o negativa del self (en Baldwin & Hoffman, 2002)</p> <p>Agresividad La agresividad ha sido definida desde una perspectiva multidimensional, abarcando posiciones sociales, culturales, psicológicas, ambientales hasta las puramente biológicas y mecanicistas; extendiendo connotaciones morales, sociales, ideológicas, religiosas, culturales, edad y sexo para definir y explicar este fenómeno. (Duque y Bedoya 2000). Estos autores señalan que</p>
	<p>Específicos</p> <p>a. ¿Qué relación existe entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p> <p>b. ¿Qué relación existe entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p> <p>c. ¿Qué relación existe entre la autoestima y la agresividad psicológica en</p>	<p>Específicos</p> <p>a. Determinar la relación entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.</p> <p>b. Determinar la relación entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 2015.</p>	<p>Específicas</p> <p>a. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad física en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 San Miguel, 2015.</p> <p>b. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad verbal en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015.</p> <p>c. Existe relación</p>		

	<p>los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p> <p>d. ¿Qué relación existe entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015?</p>	<p>c. Determinar la relación entre la autoestima y la agresividad psicológica en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 2015.</p> <p>d. Determinar la relación entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, Ugel 03 2015.</p>	<p>significativa entre la autoestima y la agresividad psicológica en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015.</p> <p>d. Existe relación significativa entre la autoestima y la agresividad social en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, del distrito La Victoria, Ugel 03 2015.</p>	<p>Modelo 4</p>  <p>Modelo 5</p> 	<p>la conducta agresiva son actos intencionales de naturaleza física, verbal, gestual y/o actitudinal mediante el cual un niño/a daña produce conflicto, lastima o crea malestar en otros.</p>
--	--	--	---	---	--



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Educación

Cuestionario: Autoestima en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015.

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información que será utilizada estrictamente con fines investigativos en la tesis titulada Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Balarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015; razón por la cual te aseguramos la confidencialidad de tus respuestas. Se te agradece de antemano la veracidad de tus respuestas, respondiendo a la seriedad y la rigurosidad de la investigación.

Instrucciones: Encierra dentro de un círculo, el valor que creas conveniente para cada pregunta.

I. Información demográfica

Marque con una **X** el número que corresponda a su respuesta.

1. Sexo del encuestado

Masculino (1)

Femenino (2)

2. Grado del encuestado

Primero (1) Segundo (2) Tercero (3) Cuarto (4) Quinto (5)

3. Edad de los encuestados

De 10 a 11 años (1) De 16 a 17 años (4)

De 12 a 13 años (2) De 18 a 19 años (5)

De 14 a 15 años (3) De 20 a 21 años (6)

II. Información sobre las variables de investigación: Autoestima

Cada ítem tiene cinco posibilidades de respuesta. Marque con una X solamente un número de la columna correspondiente a su respuesta.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Cuestionario dirigido a estudiantes sobre autoestima					
	1	2	3	4	5
1. Me considero un niño simpático					
2. Siento que soy un niño fuerte					
3. Tengo un físico atractivo					
4. Gozo de buena salud					
5. Mi estatura es de admirar					
6. Soy bueno practicando deportes de resistencia física					
7. Mis movimientos son coordinados					
8. Tengo miedo de algunas cosas					
9. Muchas cosas me ponen nerviosa/o					
10. Me asusto con facilidad					
11. Soy un chico/a alegre					
12. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o					
13. Me cuesta hablar con desconocidos/as					
14. Tengo muchos amigos/as					
15. Mis profesoras/es me estiman					
16. Mis amigos me estiman					
17. Mis profesores/as me consideran inteligente y estudioso/a					
18. Soy una persona amigable					
19. Consigo fácilmente amigos/as					
20. Me siento querido/a por mis padres					
21. Mis padres me dan confianza					
22. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas					
23. Mi familia está decepcionada de mí					
24. Me siento feliz en casa					

25. Soy muy criticado/a en casa					
26. Hago bien los trabajos escolares					
27. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante					
28. Trabajo mucho en clase					
29. Soy un buen estudiante					
30. Resuelvo las dificultades que se presentan con mucha facilidad					

Muchas gracias.



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
Unidad de Posgrado de Educación

Cuestionario: Agresividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Balarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015.

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información que será utilizada estrictamente con fines investigativos en la tesis titulada Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Pedro Adolfo Balarthe”, distrito la Victoria, UGEL 03 San Miguel, 2015; razón por la cual te aseguramos la confidencialidad de tus respuestas. Se te agradece de antemano la veracidad de tus respuestas, respondiendo a la seriedad y la rigurosidad de la investigación.

Instrucciones: Encierra dentro de un círculo, el valor que creas conveniente para cada pregunta.

I. Información demográfica

Marque con una **X** el número que corresponda a su respuesta.

1. Sexo del encuestado

Masculino (1)

Femenino (2)

2. Grado del encuestado

Primero (1) Segundo (2) Tercero (3) Cuarto (4) Quinto (5)

3. Edad de los encuestados

De 10 a 11 años (1)

De 16 a 17 años (4)

De 12 a 13 años (2) De 18 a 19 años (5)

De 14 a 15 años (3) De 20 a 21 años (6)

II. Información sobre la variable de investigación: Agresividad

Cada ítem tiene cinco posibilidades de respuesta. Marque con una X solamente un número de la columna correspondiente a su respuesta.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Pregunta	Valoración				
	1	2	3	4	5
1. Cuando un niño me hace daño, le pego.					
2. Si un niño me molesta, lo empujo o le pego.					
3. Me gusta pelear con otros niños.					
4. Últimamente he peleado a puños con algunos niños					
5. Cuando estoy enojado con otros niños/as, cuento secretos sobre ellos e invento calumnias o chismes.					
6. Me gusta insultar a los demás niños/as.					
7. Cuando tengo rabia, insulto a los demás.					
8. Últimamente he insultado a algunos niños					
9. Cuando un niño me amenaza yo también lo amenazo					
10. Me gusta hacer coger miedo a los otros niños					
11. Se me dificulta jugar con otros niños					
12. Duermo tranquilo					
13. Controlo las ganas de ir al baño a hacer necesidades fisiológicas.					
14. Para conseguir lo que quiero, amenazo a los demás					
15. Me gusta sembrar la intriga entre los demás para que se peleen.					
16. Sugestiono a los demás para hacerlos sentir mal o para conseguir lo que quiero.					
17. Cuando me enojo con alguien le digo que no voy a ser más su amigo/a.					
18. Soy motivo para que los demás discutan o se peleen					
19. Si algunos niños me molestan o me lastiman le digo a mis amigos que no se junten con esos niños.					
20. Me gusta ignorar a los demás y dejo de hablarles para que se sientan mal.					
21. Para conseguir lo que quiero, no dejo que otros niños estén en mi grupo de amigos.					

Validación del instrumento



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN ESCUELA DE POSGRADO VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrucciones: Sírvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
3. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprehensiva del asunto que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
4. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
5. ¿Estima Ud. que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
6. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

8. Recomendaciones

Fecha: _____

Validado por: Henry Rojas Rodriguez
by R/R 72546265
Mg. en Educación, Mención en
Investigación y Docencia Universitaria



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrucciones: Sírvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
3. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
4. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
5. ¿Estima Ud. que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
6. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

8. Recomendaciones

Fecha: _____

Validado por: _____


Orlando Isaac DUARTE,
Magister en Educación
Universidad Peruana Unión



Una Institución Avanzada

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Instrucciones: Sirvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
3. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítemes que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
4. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
5. ¿Estima Ud. que los ítemes propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

6. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

8. Recomendaciones

Fecha: _____

Validado por:

NORMA PEASE CASTRO
Mg en Educación con
énfasis en investigación y
Docencia. (Universidad Peru
Unión)
C.C. N.º 33-286-846
= Norma Castro =