

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018

Por:

Rosmery Quispe Trujillano

Asesor:

Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto

Lima, julio de 2019

Autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con
Mención en Psicología Educativa

JURADO DE SUSTENTACIÓN



Dra. Lili Albertina Fernández Molocho
Presidente



Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Secretario



Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto
Asesora



Mg. Sara Esther Richard Pérez
Vocal



Mg. Marcos Enrique Meza Gómez
Vocal

Lima, 24 de julio de 2019

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

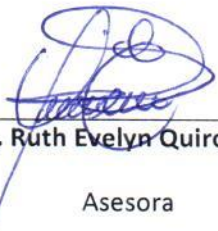
Yo, **Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto**, identificado con DNI N° 43443564, docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *Autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018*, constituye la memoria que presenta a la bachiller **ROSMERY QUISPE TRUJILLANO**, para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los veinte y cuatro días del mes de julio de 2019.



Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto

Asesora

Agradecimientos

A Dios, mi principal apoyo, por hacer posible la realización de esta investigación.

A mis padres, por su ejemplo de perseverancia y sus sabias enseñanzas en mi vida.

A los administradores del Colegio Unión y Colegio Buen Pastor, Instituciones Educativas que dieron las facilidades para la aplicación de los instrumentos.

A los participantes, por su valiosa colaboración en este estudio.

A mis colegas y amigos, por su motivación y recomendaciones valiosas.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	iv
Tabla de contenido.....	v
Índice de tablas	viii
Resumen.....	ix
Abstract	x
Capítulo I. Planteamiento del problema	11
1.1. Identificación del problema.....	11
1.1.1. Formulación de los problemas de investigación	13
1.2. Objetivos	14
1.2.1. Objetivo general.....	14
1.2.2. Objetivos específicos.....	15
1.3. Justificación	15
Capítulo II. Marco teórico	17
2.1. Antecedentes.....	17
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	17
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	19
2.2. Bases teóricas.....	22
2.2.1. Autoconcepto.....	22
2.2.2. Impulsividad.....	30
2.2.3. Adolescencia	36
2.3. Hipótesis.....	42
2.3.1. Hipótesis Principal	42
2.3.2. Hipótesis derivadas	42

Capítulo III. Materiales y métodos	43
3.1. Tipo de investigación	43
3.2. Diseño de la investigación	43
3.3. Población y muestra	43
3.3.1. Criterios de inclusión.	44
3.3.2. Criterios de exclusión.	44
3.4. Operacionalización de variables.....	44
3.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	45
3.5.1. Técnica de recolección de datos	45
3.5.2. Instrumentos	45
3.6. Procesamiento y análisis de datos	48
3.7. Aspectos éticos	48
Capítulo IV. Resultados y discusión	49
4.1. Análisis descriptivo de los datos.....	49
4.1.1. Nivel de autoconcepto	49
4.1.2. Nivel de Impulsividad.....	50
4.2. Prueba de Normalidad.....	53
4.3. Correlación entre las variables	53
4.4. Discusión de los resultados.....	54
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	59
5.1. Conclusiones	59
5.2. Recomendaciones.....	59
Referencias	61
Anexos	75
Anexo 1: Matriz instrumental	76

Anexo 2: Matriz de consistencia.....	79
Anexo 3: Instrumentos de investigación.....	81
Anexo 4: Consentimiento informado	84
Anexo 5: Autorización para aplicación de instrumentos	85

Índice de tablas

<i>Tabla 1: Operacionalización de la variable autoconcepto.....</i>	<i>44</i>
<i>Tabla 2: Operacionalización de la variable: Impulsividad.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 3: Niveles de autoconcepto en adolescentes.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 4: Niveles de las dimensiones de autoconcepto según el sexo.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 5: Niveles de impulsividad y sus dimensiones en adolescentes.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 6: Niveles de la impulsividad y dimensiones según el sexo.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 7: Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 8: Coeficiente de correlación entre autoconcepto y la impulsividad.....</i>	<i>54</i>

Resumen

El presente estudio tiene por finalidad determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de autoconcepto y la impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima.

En este sentido, esta investigación es de diseño no experimental, de alcance correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 536 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 11 a 17 años de edad. Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de la Escala de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2001.12) que mide cinco dimensiones: personal, familiar, social, académico y físico. También se aplicó el Cuestionario de Impulsividad creado por Whiteside and Lynam (2001).

Los resultados evidencian que sí existe relación significativa e inversa entre las dimensiones de la variable autoconcepto: académico, emocional, familiar y físico y la variable impulsividad ($r = -.327$; $p < .01$; $r = -.249$; $p < .05$; $r = -.333$; $p < .05$ y $r = -.138$; $p < .05$ respectivamente). Sin embargo, en la dimensión social con la impulsividad no se encontró relación significativa ($p > .05$).

Por lo tanto, se concluye que, cuanto mejor sea la percepción del adolescente respecto a su desempeño académico, su entorno familiar, sus emociones y su aspecto físico, este presentará menores conductas impulsivas. Por el contrario, la dimensión entorno social de la variable autoconcepto no está relacionada con la impulsividad.

Palabras clave: Autoconcepto, impulsividad, adolescentes, emociones, desarrollo.

Abstract

The purpose of this study was to determine if there is a significant relationship between the dimensions of self-concept and impulsivity in students at the secondary level of two private educational institutions in Lima. In this sense, this research is of non-experimental design, correlational in scope and cross-sectional. The sample consisted of 536 students, whose ages range from 11 to 17 years of age. The data was obtained from the application of the Self-concept Scale form 5 (AF-5) of García y Musitu (1988) that measures 5 dimensions: personal, family, social, academic and physical, the Impulsivity Questionnaire was also applied. created by Whiteside and Lynam (2001). The results show that there is a significant and inverse relationship between the dimension of academic self-concept and impulsivity ($r = -.327$; $p < .01$), similarly in the emotional, family and physical dimensions ($r = -.249$; $p < .05$, $r = -.333$; $p < .05$ and $r = -.138$; $p < .05$ respectively) a significant relationship with impulsivity is observed. However, no significant relationship was found in the social dimension with impulsivity ($p > .05$). Therefore, it is concluded that the better the teenager's perception of his academic performance, family environment, emotions and physical appearance, the less impulsive behavior will be presented. However, the perception regarding their social environment is not related to the predisposition or not of impulsivity.

Keywords: Self-concept, impulsiveness, adolescent, emotions, development

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Identificación del problema

La adolescencia es una etapa significativa en la vida del ser humano en la que se expresan conductas y emociones que son el resultado de su interacción con el medio social, familiar y espiritual, estas influirán en la vida adulta (Fuentes, García, Gracia & Alarcón, 2015, Gaete, 2015).

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) los adolescentes de 10 a 19 años sumaban 110 millones, lo que representa casi una quinta parte (18.7%) de la población total de América Latina y el Caribe. Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) dio a conocer que en el Perú hasta el 2015 el 18.6% de la población correspondía a este grupo etario, por ello, el objetivo estratégico es invertir en la población más joven en el fortalecimiento de sus potencialidades para generar un mayor desarrollo social y económico (Ministerio de Salud [MINSa], 2017; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2002).

Por ello, es importante conocer las diversas características y necesidades de los adolescentes, pues estas determinan la identidad y estabilización de su personalidad (Erickson, 1974) lo que implica una correcta valoración de sí mismo, lo que permite el ajuste de comportamiento en las diferentes situaciones en las que tenga que actuar (Cazalla y Molero, 2013).

Castañeda (2013), en su estudio sobre autoconcepto y salud mental, señala que la impulsividad e inmadurez afectiva que se presenta en la adolescencia los hace susceptibles a situaciones de riesgo que repercutirán en su bienestar psicológico. Asimismo, Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003), y Garaigordobil y Durá (2006) sostienen que los adolescentes con un alto autoconcepto presentan menores conductas agresivas de abuso o burla a los demás, por el contrario, manifiestan conductas sociales positivas, son estables y ante las demandas de su entorno, responden de manera positiva; además, este grupo evidencia bajas puntuaciones en indicadores de depresión y ansiedad. Por otro lado, Esteve, Merino, Rius, Cantos y Ruiz (2003) señalan que los adolescentes que tienen un autoconcepto familiar y académicos bajos presentan conductas agresivas, por el contrario, los adolescentes que no están involucrados en conductas de agresividad presentan puntuaciones elevadas en estas dos dimensiones.

The Institute National of Justice (1994) menciona que el 29% de los homicidios cometidos anualmente en Estados Unidos es de naturaleza impulsiva. En cuanto al Perú, Montoya (2015) reporta que el 23.4% de los adolescentes tiene reacciones de agresividad predeterminada y el 26.6%, agresividad impulsiva, lo cual evidencia una problemática latente en esta población.

Barratt (1994) afirma que los sujetos impulsivos tienen más dificultades para aprender que los sujetos con bajos niveles de impulsividad, lo cual es complementado por Bowman (1997) quien sostiene que las personas impulsivas presentan problemas inhibitorios a nivel de pensamientos, emociones y conductas que, además de favorecer la agresividad, puede originar complicaciones para

identificar errores, alteraciones en la memoria, falta de perspicacia, etc. Así mismo, Oliva (2004) considera que estos sujetos de conducta agresiva se consideran invulnerables, piensan en sus experiencias personales como únicas y no se rigen por reglas que gobiernan la vida de los demás.

Frente a lo descrito, se considera que las variables autoconcepto e impulsividad son trascendentales en la formación de los adolescentes, debido a sus implicancias en los diferentes aspectos de su vida. Las percepciones y autoevaluaciones que el adolescente tendrá sobre sí mismo mediante diversas experiencias de su entorno permitirán un adecuado manejo de sus emociones y el control de sus impulsos, lo que se hará visible a través de la regulación de su comportamiento (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Las variables de estudio se podrán observar mejor en el entorno educativo por ser un lugar donde los adolescentes pasan una cuarta parte de su tiempo e interactúan con personas de diferentes jerarquías. Asimismo, los docentes y estudiantes manifiestan que diariamente se observan conductas de impulsividad dentro y fuera del aula que generan dificultades de diversa índole.

1.1.1. Formulación de los problemas de investigación

1.1.1.1. *Formulación del problema general*

¿Existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

1.1.1.2. Formulación de los problemas específicos

¿Existe relación significativa entre autoconcepto académico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

¿Existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

¿Existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

¿Existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

¿Existe relación significativa entre autoconcepto físico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

1.2.2. Objetivos específicos

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto académico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto físico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

1.3. Justificación

El presente estudio pretende determinar la manera como se relacionan las variables de autoconcepto e impulsividad en adolescentes de dos instituciones privadas de Lima. Este estudio se realizará mediante la revisión bibliográfica, lo que permitirá el aporte de información al conocimiento existente sobre las variables y problemática planteada, mediante el análisis teórico y estudio de la población,

corroborar con la implicación y teorías de la impulsividad y el autoconcepto dentro de la etapa de la adolescencia.

Los resultados se socializarán con los agentes de la comunidad educativa lo que permitirá que las intervenciones con los estudiantes en los diversos programas y talleres sean más objetivas y conducentes al propósito deseado.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

En México, Negrete y Vite (2011) realizaron una investigación no experimental, correlacional, con el propósito de evaluar la relación entre violencia familiar y la impulsividad, participaron 344 adolescentes entre las edades de 14 y 21 años. Para el estudio se aplicó la escala de impulsividad de Barratt (BIS-11). Los resultados mostraron una relación baja entre la violencia entre los padres y la impulsividad de los hijos, siendo esta mediada por el grado de presencia del adolescente durante los actos violentos. Además, el estilo parental autoritario se asocia de manera significativa ($p < .05$) con niveles altos de impulsividad, siendo la mediadora la ansiedad.

En España, Riaño-Hernández, Guillen y Buela-Casal (2015) desarrollaron una investigación sobre la conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes mediante la recopilación de artículos revisados en *Web knowledge*, Scopus, Scielo, PsycInfo, Redalyc, Google escolar y Cochrane. Hallaron 3 457 artículos de los cuales seleccionaron 108 para su estudio, como resultado obtuvieron que la impulsividad viene a ser un constructo con múltiples definiciones y se relaciona más con problemas de conductas, agresión, aspectos familiares y medidas cognitivas.

En España, Álvarez, Suárez, Ellián, Núñez, Valle, y Regueiro (2015) realizaron una investigación correlacional, sobre implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 503 estudiantes de secundaria y de bachillerato, para la obtención de los datos se empleó el Cuestionario de Implicación Familiar-CIF que mide expectativa de rendimiento y capacidad, interés por los progresos, ayuda con las tareas y satisfacción de los padres con el rendimiento de sus hijos, además utilizó la Escala de evaluación del autoconcepto que mide 8 dimensiones y rendimiento académico mediante la nota de asignaturas brindada por el centro educativo. Los resultados mostraron que la implicancia familiar percibida y el autoconcepto se encuentran relacionados de manera significativa ($p < .05$) a diferencia del reforzamiento de logro. Concluyeron que la implicancia familiar percibida es importante en el desarrollo del autoconcepto, especialmente en el autoconcepto académico, explicaron que una interacción positiva entre los padres e hijos influye en el logro académico del estudiante y en la formación del autoconcepto.

En Brasil, Fernádes, Marín y Urquijo (2010) investigaron sobre la relación entre autocontrol y autoconcepto, en una muestra de 1 213 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre los 8 a 14 años de ambos sexos. Para el estudio se empleó la escala femenina y masculina de autocontrol que mide dos factores, autocontrol a las reglas, conductas sociales, autocontrol en relación a las emociones y sentimientos; también se empleó la escala de Autoconcepto infanto-juvenil que mide el autoconcepto en varias dimensiones: personal, escolar, familiar y social. Los resultados mostraron correlación positiva y significativa ($p < ,000$) entre el autoconcepto personal y social, y

una correlación negativa y significativa entre el autoconcepto familiar y el autocontrol en relación con reglas y conductas sociales. Concluyeron que el autoconcepto escolar y social depende del niño, ya que busca controlarse para causar impresión a diferencia del autoconcepto personal y familiar en el que el niño construye su autoconcepto en base a lo que las personas perciben de él.

Betancourt y García (2015) desarrollaron una investigación no experimental de alcance explicativo con la finalidad de conocer si la impulsividad y la búsqueda de sensaciones eran predictores de la conducta antisocial en adolescentes de dos escuelas secundarias del estado de México, para la muestra consideraron a 408 adolescentes entre las edades de 11 a 16 años. Los instrumentos empleados en la evaluación fueron la Escala de Plutchik que evalúa la impulsividad, Escala de conducta antisocial del Cuestionario de Tamizaje de problemas en adolescentes que evalúa la conducta antisocial y la Escala de búsquedas de sensaciones que consta de tres dimensiones: búsqueda de aventuras y riesgo, búsqueda de placer, y cautela. Los resultados de la investigación señalan que el 31% de la conducta antisocial se explica por la impulsividad y búsqueda de sensaciones, con un nivel de confianza de $p < .001$.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En Lima, Castañeda (2013) efectuó un estudio con el objetivo de hallar la relación entre autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental, la muestra estuvo conformado por 355 adolescentes entre los 14 y 17 años de edad. Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de tres instrumentos: Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), la Escala de Claridad de Autoconcepto (SCCS) y el Inventario de

Problemas Conductuales (YSR). Los resultados hallados a partir del estudio evidencian que existe diferencia significativa entre varones y mujeres en autoestima, comportamientos problema globales, comportamientos externalizantes. Tanto en varones y en mujeres la autoestima y claridad de autoconcepto tienen una relación significativa con los comportamientos globales, externalizantes e internalizantes.

En Arequipa, Otazú y Torres (2014) realizaron una investigación sobre impulsividad disfuncional y conductas autodestructivas en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 1956 estudiantes universitarios de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 17 y 28 años, a quienes se evaluó con los instrumentos de Escala de Autodestrucción que está compuesto por 52 reactivos que mide el nivel de autodestructividad que presenta una persona, la Escala de Impulsividad Funcional / Disfuncional compuesta por 23 ítems binarios que miden la impulsividad funcional como la toma de decisiones inmediatas cuando la situación implica una ganancia personal, y la impulsividad disfuncional con decisiones irreflexivas y rápidas con consecuencias negativas para la persona. Los resultados evidencian que el 23% de estudiantes varones presentó menores niveles de impulsividad disfuncional emocional que las mujeres y el 40.1% de las mujeres mostró una conducta autodestructiva de nivel moderada, mayor que los varones. Asimismo, los estudiantes de 17 a 20 años presentaron puntuaciones elevadas de impulsividad disfuncional y mayor puntuación en conducta autodestructiva en comparación con los otros grupos etarios. Se concluyó que los niveles altos de impulsividad disfuncional están relacionados con la presencia de niveles altos de conductas autodestructivas.

En Lima, León y Peralta (2017) investigaron sobre el autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas. El estudio de diseño no experimental y de alcance correlacional estuvo conformado por 320 estudiantes, a quienes evaluaron mediante dos instrumentos: Test de autoconcepto Forma 5, que evalúa el autoconcepto en cinco dimensiones: personal, social, académico, emocional, familiar y físico; y el cuestionario de Autocontrol Infantil y adolescente (CACIA) que evalúa el autocontrol mediante 3 escalas positivas (retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol criterial), una negativa (autocontrol procesual) y una de sinceridad. En sus resultados se muestra que el 46.3% evidencia un nivel bajo del autoconcepto personal, un 25.9% presenta un nivel moderado de autoconcepto y el 27.8% se encuentra ubicado en un nivel alto para identificar aspectos positivos de su persona. Concluyeron que el autocontrol y el autoconcepto se relacionan significativamente ($p < 0.01$), es decir, cuánto más elevado sea el nivel de autoconcepto mayores serán los niveles de autocontrol.

En Tarapoto, Lume y Ordoñez (2016) desarrollaron una investigación no experimental y de alcance correlacional, con la finalidad de hallar la relación entre el autoconcepto y conducta disciplinaria en estudiantes del nivel secundario. Para la muestra se consideró a 417 estudiantes entre las edades de 11 y 17 años, a quienes se evaluaron con el instrumento de Escala de Autoconcepto AF5 que mide 5 dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico; y calificaciones de conducta disciplinaria.

Los resultados del estudio indican que existe relación significativa ($p < 0,000$) y positiva entre autoconcepto y conducta disciplinaria, lo que indicaría que cuanto

mayor sea la valoración y evaluación sobre sí mismo y su entorno mayor será la conducta disciplinaria.

En Lima, Gómez (2010) realizó una investigación de diseño no experimental, de alcance descriptivo correlacional, con la finalidad de describir y relacionar el clima escolar social y el autoconcepto en 6 colegios estatales. Para la muestra se consideró 868 estudiantes a quienes se evaluaron empleando dos instrumentos: la escala de Clima Escolar Social que mide 4 subescalas: relación, autorrealización, estabilidad y cambio del estudiante en clases con sus pares, profesor y actividades escolares y el cuestionario de Autoconcepto. En los resultados se observó una relación significativa (0.05) entre el Clima escolar social y el Autoconcepto.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoconcepto

William James (citado por Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008) es el primero en estudiar el autoconcepto en su libro Principios de la Psicología, en el que hace referencia a dos dimensiones del yo o *self*: el yo-sujeto que es conocedor y organizador de las experiencias de la persona, y el yo-objeto, que implica todo aquello que el sujeto considera como parte de él, este último hace referencia al autoconcepto. Por su parte, Cooley (citado por González & Touron, 1992) considera que el autoconcepto es una idea que la persona tiene acerca sí mismo y está constituido por tres componentes principales: la imaginación de lo que las otras personas creen sobre uno; la imaginación de su juicio de esta apariencia y el sentimiento acerca del sí mismo.

2.2.1.1. Definición

Cardenal y Fierro (2003) señalan que el autoconcepto es un conjunto de calificaciones descriptivas y evaluativas, que se refieren a la forma como se define, valora y conoce uno mismo. Por su parte, García y Musitu (2001) lo definen como un fenómeno social, eje dinámico de la personalidad que se encuentra en desarrollo permanente, permite que la persona se conozca y se plantee metas para darle sentido a su existencia. Cazalla-Luna y Molero (2013) coinciden en señalar que la base del autoconcepto es el conocimiento que el individuo tiene sobre lo que ha sido y realizado lo que guía sus acciones futuras; por lo tanto, el autoconcepto es más que una descripción valorativa, sino que permite al ser humano tener una comprensión sobre sí mismo, lo que favorece finalmente la regulación conductual.

Por otro lado, Castañeda (2013) señala que el autoconcepto tiene que ver con el conocimiento, pero que, además, tiene que ver con las creencias que una persona tiene sobre sí mismo en todos los aspectos de su vida. Se manifiesta a partir de la descripción del propio sujeto, de manera subjetiva u objetiva, descripción que contiene múltiples elementos que distinguen a una persona como única y diferente de todos.

Asimismo, Madrigales (2012) indica que el autoconcepto está compuesto por las percepciones conscientes del “yo”, como resultado del valor que expresan las actitudes de las personas, basadas en las experiencias propias del sujeto y que finalmente le llevan a tener una imagen sobre sí mismo.

Para este estudio se tomará la definición realizada por Shavelson et al. (1976) quienes consideran que el autoconcepto viene a ser el conjunto de percepciones que

el individuo tiene sobre sí mismo basado en sus experiencias con su entorno y en las atribuciones que él hace de su conducta, además, afirman que la percepción, organización e integración adecuadas de las experiencias por las que se diferencian los seres humanos ha permitido explicar el apropiado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social. Por lo que, proponen al autoconcepto como un constructo jerárquico y multidimensional, es decir, las personas tienen una autoevaluación global y diferentes autoevaluaciones específicas.

2.2.1.2. Características del autoconcepto

Los estudios respecto al autoconcepto realizados por Shavelson et al. (1976) permitieron establecer siete características básicas del autoconcepto:

- a) *Organización.* El autoconcepto tiene una estructura, lo que permite al individuo tener un método de categorización que da significado y organización a sus experiencias personales (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).
- b) *Multidimensionalidad.* Esta característica es discutida debido a que en un inicio el autoconcepto había sido considerado unidimensional. Al respecto, Axpe y Uralde (2008) sostienen que la percepción que tiene una persona sobre si es un todo. Sin embargo, se considera actualmente que el autoconcepto está constituido por una estructura multidimensional que implica lo académico, social, familiar y físico (García y Musitu, 2014) debido a que la persona realiza evaluaciones frecuentes sobre sí mismo en diversas circunstancias y situaciones, tales como la escuela o en el entorno familiar, considerados como los contextos principales en la formación del autoconcepto (Woolfolk, 2010).

- c) *Jerárquico*. Las dimensiones del autoconcepto tienen niveles de importancia que se diversifican dependiendo de los valores y edad de cada persona. Davidson y Neale (1991) han explicado que el conjunto de percepciones que se organizan jerárquicamente viene a ser el autoconcepto, que es coherente y estable, aunque también susceptible a cambios que se dan por interacción debido a las relaciones interpersonales.
- d) *Estabilidad frente a maleabilidad*. Esta característica hace referencia a la capacidad del autoconcepto de permanecer estable frente a los cambios que se dan a lo largo del desarrollo de la persona. La permanencia tiene que ver con aspectos nucleares del autoconcepto y los cambios, con aspectos que dependen directamente del contexto (García y Musitu, 2014). A menudo el ser humano busca estabilidad y se resiste a los cambios; sin embargo, el hecho de que atravesase por situaciones especiales y relevantes le llevan a asumir nuevos roles y demandas, estos cambios y evaluaciones que las personas hacen sobre sí mismos se hacen visibles a través de la conducta (Banaji y Prentice, 1994). Por ello, uno de los factores que modula la estabilidad del autoconcepto es la edad, a menudo que esta se incrementa se acumulan experiencias convenientes entre sí que el sujeto interpreta y retroalimenta, lo que le lleva a constituir una idea sobre sí mismo cada vez más estable (González y Tourón, 1992).
- e) *Experimental*. El autoconcepto se modifica a medida que la persona adquiere experiencias en los diferentes ambientes en los que se desarrolla, lo que permite establecer que el autoconcepto se va construyendo como resultado de

la interacción del sujeto con su entorno durante su desarrollo de vida (Sisto y Martinelli, 2004).

- f) *Valorativo*. El autoconcepto va más allá de la descripción de la persona sobre sí mismo, tiene que ver con su valoración, realizan evaluaciones de sus capacidades, sus realizaciones y representaciones basadas posiblemente en experiencias previas. (Shavelson et al., 1976; Sisto y Martinelli, 2004), lo que le permite a la persona a entenderse y dirigirse, de modo que pueda tener el control y la regulación de su conducta (Salum, Marin y Reyes, 2011).
- g) *Diferenciable*. Esta característica hace referencia a que el autoconcepto se distingue de otros constructos con los que está relacionado (Sisto, Marín y Urquito, 2010).

2.2.1.3. Modelos teóricos del autoconcepto

a) Modelo multidimensional de Fitts (1972)

Uno de los primeros investigadores que describe empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional es Fitts y le atribuyó tres dimensiones internas: identidad, autosatisfacción y conducta, y cinco externos: físico, moral, personal, familiar y social (García y Musito, 2001). Elabora su cuestionario denominado Tennessee Self Concept Scale (TSCS) que tiene como base teórica los componentes externos del autoconcepto que están centrados en las vivencias de la persona (Esteve, 2004).

b) Modelo multidimensional jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton

Los investigadores Shavelson et al. (1976) plantean este modelo en base a la definición del autoconcepto como la percepción que tiene la persona acerca de sí mismo, en relación con las experiencias de su entorno y las interpretaciones que hace de su propio comportamiento. Desde esta teoría el autoconcepto se divide en dos: el autoconcepto académico y no académico. El autoconcepto académico tiene que ver con los aspectos relacionados al aspecto educativo y sus valoraciones en ese entorno, mientras que el autoconcepto no académico está estructurado por componentes que involucran emociones, aspectos físicos y sociales que se manifiestan en la conducta que la persona muestra en su entorno y su apariencia general.

c) Modelo teórico de Combs (1981)

Combs estudió el comportamiento desde la psicología perceptiva, propuso que la persona es el resultado de su modo de percibir en el momento de la conducta. Por ende, la conducta es consecuencia del cómo se ve a sí misma la persona y como percibe el contexto en el que está inmersa. Para Combs el autoconcepto es el centro de la manifestación de la conducta, sostiene que, de todas las percepciones que tiene el sujeto, el más importante es aquella percepción sobre sí mismo, por lo que lo considera como el centro de la vida y el punto de origen de su comportamiento. Está basado en un conjunto de ideas organizadas, que implica elementos valor y evaluación, susceptible a cambios en base a las experiencias que adquiere a lo largo de su existencia (Gonzales y Touron, 1992).

2.2.1.4. Dimensiones del autoconcepto

Los investigadores Musito, García y Gutiérrez (1991) señalan que el autoconcepto está constituido por cinco dimensiones que trabajan de forma unida e interrelacionada:

- a) *Dimensión académica/laboral.* Se refiere a la percepción que la persona tiene respecto a la calidad de su desenvolvimiento como educando, se centra en un aspecto importante, que tiene que ver con el sentimiento que se concibe en el estudiante sobre el desempeño a través de sus docentes o superiores y cómo es valorado en este contexto académico (García y Misitu, 2001). Se fracciona en dos aspectos, el primero que tiene que ver con el sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de los profesores, el segundo se basa en cualidades que reconoce y valora sobre sí mismo (Buelga, Musitu y Murgui, 2009).
- b) *Dimensión emocional.* Cazalla-Luna y Molero (2013) señalan que el autoconcepto emocional es el reconocimiento y valoración que la persona hace sobre sí mismo en base a su estado de ánimo, que implica aspectos relacionados a sus experiencias tempranas y lo que vive a diario. Por su parte, García y Misitu (2004) describen a la dimensión emocional como la percepción que las personas tienen acerca de su estado emocional y la manera como responde ante situaciones específicas que comprometen en cierto modo aspectos de su vida diaria. Esta dimensión se diferencia en dos aspectos, el primero que tiene que ver con la percepción general sobre el estado emocional propio; y el segundo hace referencia a la valoración emocional sobre sí mismo

en situaciones concretas (Rosenberg, 1979).

- c) *Dimensión social*. Está vinculada con la percepción que tiene la persona sobre sí misma en situaciones relacionadas con sus interacciones sociales. Se divide en dos aspectos: El primero tiene que ver con el desempeño que tiene la persona en su entorno, su disposición para mantener, extender o reducir sus relaciones interpersonales; el segundo hace referencia a las cualidades trascendentales que el individuo rescata de sus interacciones interpersonales (Buelga et al., 2009).
- d) *Dimensión familiar*. Hace alusión a la percepción que el sujeto tiene respecto a su participación e integración en el ámbito familiar. Se divide en dos aspectos: el primero hace referencia al afecto y la confianza de los padres, y el segundo está relacionado con cuatro aspectos de la familia y el hogar, los dos primeros fueron formulados positivamente porque tienen que ver con el sentimiento de felicidad y apoyo que el sujeto perciba, y los otros dos aspectos formulados en una dirección negativa debido a que se pretende valorar la falta de implicación en la familia o la falta de aceptación por los demás miembros (García y Musitu, 2001).
- e) *Dimensión física*. Está relacionado a las ideas, creencias o percepciones que se tienen en el ámbito físico sobre la propia habilidad, la fuerza, el atractivo, la condición física, la competencia deportiva, entre otros aspectos físicos (Esnaola y Revuelta, 2009). Se define como la representación mental que se elabora con la integración de la experiencia corporal, los sentimientos y emociones que se generan a partir de este aspecto (Esteve, Musitu y Murillo,

2005).

2.2.2. Impulsividad

El estudio de la impulsividad según la historia se da inicios del siglo XIX, como un desorden de la voluntad, la voluntad tiene que ver con el comportamiento humano que implica intelecto, propósito y conciencia. Se considera que esta conducta podría ser susceptible de alterarse. En este siglo Esquirol crea el concepto de “*monomanie instinctive*” como alteración de la voluntad que, en realidad, implica impulsividad.

La palabra impulsividad se origina en el latín “*impulsus*” que significa golpear o empujar, que hace alusión a comportamientos que escapan del control voluntario. Posteriormente, Ribbot sostuvo que la impulsividad tiene que ver con un fenómeno psicofisiológico, decía que el aumento de los impulsos elimina la capacidad de controlar o inhibir la voluntad (Haro et al., 2004).

A finales del siglo XX surge un incremento en el interés para estudiar la impulsividad, puesto que en esa época se suscitaron hechos que hacían presagiar diversas alteraciones del comportamiento relacionados a la impulsividad. La definición más aceptada de la impulsividad en esa época tenía que ver con la alteración psíquica general, considerada como una enfermedad congénita caracterizada por falta de control de impulsos (Sánchez-Sarmiento, Giraldo-Huertas y Quiroz-Padilla, 2013).

2.2.2.1. Definición

Diversos autores han analizado esta variable de acuerdo a sus características, formas de evaluación y fines de estudio en relación con otras variables lo que ha generado una falta de consenso sobre su definición (Riaño-Fernández, Guillen y Buela-Casal, 2015). Así mismo, se relaciona a la impulsividad con otros constructos como la agresividad, inhibición conductual, contrapuesto a la paciencia y regulación conductual lo que ha terminado por difuminar una única definición.

En primer término, Barratt (1994) define la impulsividad como el déficit en el procesamiento cognitivo en la inhibición de respuesta, procesando rápidamente la información y la dificultad en atrasar las recompensas, con predisposición a vivir y actuar en el momento sin pensar.

Por su parte, Plutchik y Van Praag definen a la impulsividad como la tendencia de responder de forma rápida y sin reflexión frente a un estímulo de su entorno (citado por Riaño-Hernández, Guillen y Buela-Casal, 2015). Se considera que se da como resultado de los impulsos intensos que activan la conducta y en ocasiones la activación de conductas patológicas, lo que podría explicar la manera de actuar de un individuo frente a determinadas situaciones (Millon, 1976; Farrington, 1998).

Además, Betancourt y García (2015), señalan que la impulsividad es una reacción desinhibida, debido a una falta de control de la conducta. A lo que Alcázar, Verdejo, Bouso y Ortega (2015) añaden que se da como consecuencia de que la persona busca o requiere recompensas inmediatas frente a una situación y como no se da, actúa de manera que no prevé las consecuencias que conlleva su comportamiento. Esta conducta implica una alteración de la regulación emocional y cognitiva, en la

que la emoción se superpone a la razón. La impulsividad se caracteriza por la predisposición a tomar decisiones de manera inmediata y sin medir las consecuencias que tendrán para su propia vida y su entorno (Salvo y Castro, 2013).

Para esta investigación se tomará la definición de Whiteside y Lynam (2001) quienes describen la impulsividad como la carencia de autocontrol al experimentar estados afectivos negativos.

2.2.2.2. Modelos teóricos de la impulsividad

a) Modelo teórico de H. J. Eysenck (1957)

Este modelo teórico involucra tres aspectos de la personalidad: la extraversión, el neuroticismo y el psicoticismo. El primero hace referencia a las diferencias individuales en la activación cortical, considera que una persona con activación cortical baja buscaría experimentar situaciones que activen sus niveles de arousal en actividades o ambientes estimulantes que implican alta sociabilidad, optimismo, dominancia y búsqueda de sensaciones placenteras. Eysenck sostiene que los extrovertidos requieren estímulos intensos para el aprendizaje lo que los hace menos condicionables en relación con los introvertidos (Eysenck y Eysenck, 1987).

El neuroticismo es la tendencia de la conducta que se incrementa debido a la emocionalidad del individuo. Esta activación emocional depende del funcionamiento del sistema nervioso autónomo que es regulado por estructuras de sistema límbico y el hipotálamo. Un alto nivel de neuroticismo se caracteriza por presentar sentimientos de culpa, ansiedad, irritabilidad, preocupación, tensión y, en general, una mayor emocionalidad (Squillace, Picón y Schmidt, 2011; Cale, 2006).

El tercer aspecto de la personalidad viene a ser el psicoticismo. Los individuos

con niveles altos se caracterizan por ser egocéntricos, fríos emocionales, impulsivos, desconfiados, poco empáticos y con conductas antisociales (Eysenck y Eysenck, 1987).

La impulsividad, al inicio de los estudios de Eysenck, fue considerada como parte de la extroversión. Sostenía que la impulsividad y la sociabilidad estaban relacionados, además solo tenía dos aspectos de la personalidad: extroversión y neuroticismo. Posteriormente se genera el tercer aspecto debido a algunas discrepancias teóricas, por lo que la impulsividad pasa a formar parte del psicoticismo.

Para Eysenck la impulsividad es un constructo conformado por cuatro factores diferentes entre sí: la impulsividad, la toma de riesgos, improvisación sin planificar y la vitalidad. La impulsividad tiene que ver con el actuar rápido y reflexivo en búsqueda de una recompensa inmediata. La toma de riesgos hace referencia a conductas que permitan la obtención de recompensas positivas o negativas. La improvisación viene a ser la capacidad del sujeto de actuar de manera no planificada, haciendo uso de los recursos que estén a su alcance. La vitalidad es la capacidad de actuar de manera enérgica y positiva (Eysenck y Eysenck, 1987)

b) Modelo teórico de Gray (1987)

Surge como una teoría alternativa al de Eysenck. Pretende explicar las diferencias de introversión y extraversión. A través de sus investigaciones propone dos sistemas: sistema de inhibición conductual y sistema de activación conductual.

El primero corresponde a la sensibilidad del individuo ante señales de castigo condicionados, estímulos novedosos e innatos de miedo. Cuando se activa este

sistema, el sujeto pasa de un estado comprobador a un estado control, se sostiene que este sistema tiene que ver con la actividad del hipocampo, hipotálamo y otros sistemas. Por otro lado, el segundo se activa frente a estímulos de recompensa condicionada e indicadores de seguridad, que se da gracias al funcionamiento de las vías dopaminérgicas (Gray & McNaughton, 2003). El funcionamiento de estos sistemas se da por la interacción de factores genéticos e influencias ambientales. Estos factores además constituyen la personalidad y tienen que ver con la sensibilidad al castigo y la recompensa que es difiere entre un sujeto y otro.

En el contexto de esta teoría la impulsividad está relacionado con el Sistema de Activación Conductual, se señala que la impulsividad implica una mayor activación de este sistema. Gray sostiene que el actuar de manera impulsiva es debido a una interacción entre neuroticismo y extraversión.

c) Modelo teórico de Zuckerman (1969)

En este modelo se considera a la impulsividad como una dimensión relevante que predice el comportamiento frente a estímulos diversos, novedosos e intensos. A partir de este planteamiento, se sostiene que la búsqueda de sensaciones está relacionada con la impulsividad, dando origen a tres formas de impulsividad: búsqueda de experiencias, desinhibición y susceptibilidad al aburrimiento (Zuckerman, 1994).

La búsqueda de experiencias está vinculada a la necesidad de la persona de buscar experiencias nuevas, tales como a viajes, arte, música, vestimenta y vivir una vida poco rutinaria. Esta búsqueda de emociones tiene que ver con el deseo de una persona de tener experiencias de riesgo, aventura, desafío, gravedad o sensaciones

que activen al sujeto de manera inusual. La desinhibición tiene relación con la búsqueda de estímulos sexuales y contacto social a través de su participación en eventos, lo que le lleva a una susceptibilidad al aburrimiento y escasa tolerancia a actividades rutinarias y aburridas (Squillace et al., 2011).

d) Modelo teórico Dickman (1990)

Dickman propone dos tipos de impulsividad: la impulsividad funcional y la impulsividad disfuncional. La primera hace referencia al entusiasmo, búsqueda de aventuras y activación que están vinculadas al procesamiento rápido, por tanto, está asociada a su facilidad para responder frente a actividades que requieren de actividades atencionales. Por otra parte, la impulsividad disfuncional está relacionada a la conducta desorganizada, despreocupación por las consecuencias de sus actos y susceptible a las interferencias frente a tareas cognitivas (Dickman, 1990).

e) Modelo teórico de Barratt (1997)

Sostiene que la impulsividad es una dimensión importante de la personalidad, relacionada con la extroversión, la búsqueda de sensaciones y la hipomanía. Es considerada como una tendencia biopsicológica que predispone a una variedad de comportamientos y no se limita solo a una acción específica (Squillace et al. 2011).

Las personas con impulsividad elevada se analizan en un nivel conductual y social. A nivel conductual existe poca sensibilidad para medir consecuencias de sus propios actos, que se caracteriza por una reacción rápida que no permite un procesamiento adecuado de los estímulos externos o internos. A nivel social, la impulsividad se desarrolla en un ambiente determinado como es la familia o el entorno más cercano en el cual la persona aprende cómo reaccionar frente a

determinadas situaciones (Orozco-Cabal, Barrat y Buccello, 2007). Además, Barrat considera que las divergencias en la manifestación de la impulsividad se deben a la frecuencia cognitiva.

f) Modelo teórico Whiteside y Lynam (2001)

Proponen un modelo multifactorial de la impulsividad, basado en la teoría de los cinco factores de la personalidad. Este modelo de la impulsividad propone cinco dimensiones diferentes pero relacionadas: (a) urgencia negativa y (b) positiva, que vienen a ser la tendencia a actuar de modo impulsivo al experimentar emociones negativas o positivas, (c) la falta de premeditación que tiene que ver con la predisposición a no reflexionar sobre las consecuencias de una acción antes de realizarla, (d) falta de perseverancia, o sea, la incapacidad de mantenerse focalizado en una determinada tarea durante mucho tiempo y (e) la búsqueda de sensaciones, que viene a ser la tendencia a buscar actividades placenteras y nuevas (Squillace et al., 2011).

2.2.3. Adolescencia

2.2.3.1. Definición

El término adolescencia proviene del latín “*adolescere*” que significa crecer hacia la adultez (Gaete, 2015). El Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) define a la adolescencia como un periodo de separación entre la niñez y la adultez, periodo que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) comprende desde los 10 a 19 años de edad (OPS, 2010), aunque en realidad no hay consenso respecto a cuándo comienza y cuándo finaliza la adolescencia. Su inicio se marca con los cambios de la pubertad y su finalización con

las responsabilidades que debe asumir la persona para su independización como adulto y varía entre una u otra cultura (Saywer et al. 2012). Es una etapa en la que se dan una serie de procesos propios de la maduración fisiológica, psicológica y social que finalmente permitirán el desarrollo del individuo como adulto, autónomo e independiente (Blakemore, Burnet y Dahl, 2012; Gaete, 2015).

Además, Papalia, Feldman y Martorell (2012) señalan a la adolescencia como una etapa de transición del desarrollo que involucra cambios físicos, emocionales, cognoscitivos, y sociales, y que estas se adaptan a diferentes ámbitos: sociales, culturales y económicos. Por su parte, Dulanto (2000) define la adolescencia como una etapa de crisis personal intransferible en el esquema del desarrollo biopsicosocial de un ser humano, comprende por lo general, de los 10 o 12 hasta los 22 años. En este periodo crítico alcanza la madurez biológica sexual y con ello la capacidad de reproducción, se abre la puerta a la búsqueda y consecución paulatina de la madurez emocional y social, aquella donde se asumen responsabilidades y conductas que llevarán a la participación en el mundo adulto.

2.2.3.2. *Etapas de la adolescencia*

La adolescencia es un período que presenta características comunes y un patrón progresivo de 3 fases (Papalia et al, 2012: Gaeta, 2015):

a) Adolescencia temprana.

Esta fase comprende desde los 10 a los 13-14 años, se da seguido a los cambios hormonales que se dan producto de la pubertad que genera cambios físicos evidentes, es inseguro con su apariencia física y tiende a compararse con los demás (Dulanto, 2000). El desarrollo psicológico se caracteriza por un marcado

egocentrismo que se muestra a través de una conducta centrada en sus acciones, cambios en su apariencia física; los adolescentes consideran y sienten que sus pares están preocupados en su conducta como el mismo lo está, lo que le lleva a actuar, elegir su vestimenta, su lenguaje, música para satisfacer a su medio y sentirse admirado. Tiene la convicción de que sus pensamientos, ideales, creencias y experiencias son especiales y únicos que hace que no sea posible ser comprendido por los demás (Gaete, 2015). A nivel emocional, existen cambios repentinos de emoción, el adolescente puede estar en un momento riendo y de pronto al otro estar molesto, se caracteriza por una tendencia a exagerar las situaciones personales, falta de control de impulsos, necesidad de privacidad y gratificación, sus metas son idealistas. A nivel cognitivo, se caracteriza por el surgimiento del pensamiento abstracto, que le da la posibilidad de resolver problemas y generar nuevas perspectivas respecto a diversos aspectos de su vida (Papalia et al. 2012).

En el ámbito social, el adolescente disminuye su interés por las actividades propias de la familia, se caracteriza por una tendencia a resistir a la autoridad se muestra desafiante y tolera menos los límites. Sus relaciones interpersonales con sus pares son fundamentalmente con los de su mismo sexo, se busca amistades exclusivas con el fin de divertirse y compartir confidencias, es también vulnerable a la presión por parte de estos (Steinberg y Morris, 2001; Gaete, 2015).

b) Adolescencia media.

Esta fase comprende desde los 14-15 a los 16-17 años. Se caracteriza esencialmente por el alejamiento de la familia y del mayor acercamiento al grupo de pares, se incrementa el sentido de individualidad, aunque la imagen que va

construyendo sigue dependiendo de lo que digan los demás (Steinberg y Morris, 2001), tiende a tener conductas de aislamiento y pasar tiempo a solas, además comienza a adquirir la capacidad de evaluar los sentimientos de los demás y a preocuparse por ellos. Contrario a lo que se creía los adolescentes tienen conciencia de los riesgos de sus conductas; sin embargo, esto no les limita a hacerlas, posiblemente debido a que existe un incremento en la tendencia de buscar recompensas inmediatas. A nivel cognitivo, hay un incremento en el pensamiento abstracto, acompañado de expectativas y demandas académicas. Respecto a las normas, no las acepta sino desconoce el principio que las origina, es crítico respecto a sí mismo y los demás (Papalia et al. 2012; Gaete, 2015).

A nivel social, Gaete (2015) considera que esta es la etapa en la que el grupo de pares es significativamente influyente ya sea de manera negativa o positiva, los grupos de pares están conformados por ambos sexos y se establecen las relaciones de pareja. Al tiempo que el adolescente tiene menor interés por sus padres y busca actividades fuera de su hogar, es de esperarse que este periodo se enfrente a la autoridad de los padres y cuestiona los valores, lo que lleva a sucesivos conflictos entre padres e hijos (García-Caneiro 2003).

c) Adolescencia tardía.

Esta fase comprende desde los 18 años en adelante, la identidad del adolescente ya está formada y no depende de terceros, tiene capacidad para tomar decisiones de manera independiente, busca desarrollar sus habilidades y hace planes para el futuro, la búsqueda de la vocación y metas son más realistas, asume

responsabilidad y compromiso en sus acciones. A nivel cognitivo, incrementa la capacidad para ver las consecuencias de sus acciones y la capacidad de resolver problemas. A nivel del vínculo interpersonal, la influencia de los pares disminuye y las amistades se hacen más selectivas. La relación con sus padres se hace más cercana si en años anteriores ha habido una relación positiva (Papalia et al., 2012; Gaete, 2015).

2.2.3.3. *El autoconcepto en el adolescente*

El desarrollo del autoconcepto en el adolescente se construye como resultado de sus experiencias positivas y negativas, además de la influencia de las personas significativas de su entorno, sea a nivel familiar, educativo y social, lo que hace más estable la formación del autoconcepto. Este se forma de manera positiva de acuerdo a cómo se valora, considera y aprecia el adolescente al mismo tiempo que va logrando su madurez psicológica y social que son indispensables para que se perciba como un sujeto realizado y con capacidad para lograr la felicidad de los demás. Por ello, necesita ser reconocido y aceptado por su entorno, en especial por las personas que son significativas en su vida, el ser reconocido y aceptado le permitirá formar su autoconcepto positivo y a la aseveración de su identidad como ser humano (García-Caneiro, 2003). Al respecto, Madrigales (2012) refiere que el concepto positivo que tienen los adolescentes de sí mismos es fundamental para establecer sentimientos de seguridad y de confianza para el desarrollo de sus habilidades personales, lo que permitirá un adecuado funcionamiento y desenvolvimiento en los diversos aspectos de su desarrollo, tendrán mayor predisposición para participar de manera responsable en las actividades cotidianas y

de alcanzar niveles mayores de bienestar emocional (Dioso, 2002). Por el contrario, una percepción negativa de sí mismos los llevará a tomar acciones inadecuadas (Madrigales, 2012).

González y Touron (1992) señalan que cada persona define su propia valoración, esto debido a que cada sujeto tiene diversos ámbitos en los que se desarrolla y los aspectos significativos en la percepción de sí mismos varían en función de sus propias experiencias. El aspecto relevante en la adolescencia es la maduración física y sexual que intervienen en la percepción que forman sobre sí mismos, la manera como son percibidos y su relacionamiento con su entorno, en general el estado emocional y comportamiento del adolescente son influenciados por los cambios propios de este periodo y su interacción con su entorno (Oliva y Parra, 2004).

2.2.3.4. *La impulsividad en la adolescencia*

En la adolescencia, el control de los impulsos no está aún establecido, lo que explica en cierto modo la predisposición a presentar actitudes impulsivas que frecuentemente los lleva a tomar conductas de riesgo (Caña, Michelini, Acuña y Godoy, 2015). Esta tendencia a la impulsividad ha sido atribuida por diversos estudios a la inmadurez de la corteza cerebral del prefrontal donde se encuentra los sistemas de recompensa e inhibición que permiten el control de los impulsos (Casey y Jones, 2010). Esta relación de la inmadurez prefrontal permite entender la mayor tendencia del adolescente a actuar de manera impulsiva y su implicación en conductas de riesgo (Albert y Steinberg, 2011; Blakemore y Robbins, 2012).

Las investigaciones evidencian que la impulsividad es uno de los factores que influye en el desarrollo de conductas disruptivas durante la adolescencia, debido a la

desinhibición e inquietud motora, falta de previsión y planificación de su conducta, por lo que no piensan en las consecuencias de sus actos y toman decisiones sin pensar frente a diversas situaciones cotidianas en las que se desenvuelven (Anderman, Cupp y Lane, 2009; Papalia et al. 2012; Caña et al., 2015).

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis Principal

Existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

2.3.2. Hipótesis derivadas

Existe relación significativa entre autoconcepto académicos e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Existe relación significativa entre autoconcepto físico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.

Capítulo III. Materiales y métodos

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio es desarrollado en el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y corte transversal, debido a que se buscó encontrar la relación entre las variables y los datos se tomaron una sola vez (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental, debido a que no se manipularon las variables y los datos se tomaron tal como se dan en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.3. Población y muestra

El presente estudio contó con una población de 719 adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 11 a 17 años, de ambos sexos, que cursan el nivel secundario, pertenecientes a dos instituciones educativas privadas de Lima Este.

La muestra se determinó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo permite al investigador la accesibilidad para la selección de la muestra lo que facilita la obtención de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para el presente estudio la muestra final fue compuesta por 536 estudiantes del nivel secundario. En la selección de la muestra se consideraron los criterios de inclusión y exclusión.

3.3.1. Criterios de inclusión.

- Estudiantes que cursan el nivel secundario en instituciones privadas de Lima Este.
- Estudiantes con edades entre 11 a 17 años.
- Estudiantes que den su consentimiento para participar en la investigación.
- Estudiantes cuyos cuestionarios sean válidos.

3.3.2. Criterios de exclusión.

- Adolescentes que no completen los datos sociodemográficos.
- Adolescentes que presentan dificultades que no permitan responder de manera adecuada los instrumentos.
- Adolescentes que omitan varias de las preguntas de los cuestionarios.

3.4. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable autoconcepto

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Número de ítems
Autoconcepto	Académico	Puntajes obtenidos de la escala: Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2001).	1, 6, 11, 16, 21, 26
	Social		2, 7, 12, 17, 22, 27
	Familiar		4, 9, 14, 19, 24, 29
	Emocional		3, 8, 13, 18, 23, 28
	Físico		5, 10, 15, 20, 25, 30

Tabla 2

Operacionalización de la variable impulsividad

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Número de ítems
Impulsividad	Urgencia negativa	Puntajes obtenidos de la Escala breve de Impulsividad UPPS-P.	4, 7, 12 y 17.
	Falta de Premeditación		1, 6, 13 y 19.
	Falta de Perseverancia		5, 8, 11 y 16.
	Búsqueda de sensaciones		3, 9, 14 y 18.
	Urgencia positiva		2, 10, 15 y 20.

3.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnica de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se inició con la presentación de la solicitud de autorización para realizar la investigación, dirigida a los directores de las instituciones educativas. Luego de recibir la autorización, se procedió a coordinar con los docentes el horario adecuado para la aplicación de los instrumentos a los escolares que hayan firmado el consentimiento informado durante las primeras horas del día. Los datos se recolectaron haciendo uso de la técnica de la encuesta y se utilizaron dos cuestionarios.

3.5.2. Instrumentos

3.5.2.1. Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1988)

La variable de autoconcepto se evaluó con la Escala de Autoconcepto Forma 5

(AF-5), que fue construida por García y Musitu (1999, 2001) en la población española. Esta escala evalúa el autoconcepto global, además de cinco de sus dimensiones: académico-laboral, social, emocional, familiar y física. Está compuesta por 30 ítems, que se responden con una escala tipo *Likert* de cinco opciones que van desde nunca (1) hasta siempre (5). Los autores dividen al autoconcepto en cinco (5) dimensiones, cada dimensión tiene 6 ítems, y son: académico – laboral, social, emocional, familiar y físico. Esta escala cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0,815 (alfa de Cronbach) y con índice de consistencia interna entre 0,880 a 0.698.

El instrumento puede aplicarse a partir de los 10 años de edad, de manera individual o grupal. El tiempo de aplicación es en promedio de 15 minutos.

En el Perú, Alfaro (2009) realizó un estudio en el que analizó la confiabilidad y validez del instrumento, los resultados demostraron que el cuestionario es altamente confiable con un valor estadístico Alfa de Cronbach 0.858 y, a través de la técnica de correlación, demostró ser válida.

En una investigación reciente, Bustos, Oliver y Galiana (2015) presentaron las propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto forma 5 (AF-5) en una muestra de 527 estudiantes universitarios peruanos, para lo cual llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez criterial. Los resultados mostraron valores adecuados $\chi^2 (395) = 1484.46$, $p < .01$, CFI = .93, RMSEA = .07. También calcularon los valores de confiabilidad, los resultados evidenciaron valores de alpha de Cronbach que oscilan entre .73 y .82.

3.5.2.2. Cuestionario de impulsividad.

Este cuestionario fue creado por Whiteside and Lynam (EEUU) en el 2001. El instrumento original estaba compuesto por 59 ítems; sin embargo, en la versión breve, adaptada al español por Cándido, Orduña, Perales, Verdejo y Billieux (2012), se redujo a 20 ítems. Se aplica a adolescentes de nivel secundario y fue diseñada para medir cinco dimensiones de impulsividad: urgencia positiva y negativa, falta de premeditación, falta de perseverancia y búsqueda de sensaciones. Posee validez y confiabilidad aceptables con un alpha de Cronbach entre 0.61 y 0.81 para las cinco dimensiones, propiedades semejantes a la de la escala original en inglés. La versión breve está conformada por 20 ítems, se puntúa en una escala tipo *Likert* de 4 puntos, donde 1 es completamente de acuerdo y 4 completamente en desacuerdo. Luego del análisis factorial se formaron cinco dimensiones: la primera es urgencia negativa con autovalor de 9,65; la segunda, falta de premeditación con un autovalor de 8,04; la tercera, falta de perseverancia con un autovalor de 7.61; con respecto a la dimensión búsqueda de sensaciones, su valor es de 10.34 y, por último, la dimensión urgencia negativa, presenta el valor 9.90. Los ítems de las dimensiones urgencia positiva, urgencia negativa y búsqueda de sensaciones se califican de forma inversa.

En el Perú, Dávila y Pumarrumi (2017) realizaron el análisis psicométrico del Cuestionario de Impulsividad en una población de adolescentes, en una muestra de 371 estudiantes del nivel secundario. La confiabilidad de la escala y de sus dimensiones fue valorada a través del índice de la consistencia interna, los resultados evidencian un coeficiente de confiabilidad global con Alpha de Cronbach de .715, las dimensiones presentan niveles de fiabilidad de que oscilan entre .540 a

.719. Asimismo, se halló la validez de constructo del instrumento a través del coeficiente de correlación de Pearson (sub test-test) donde los valores de r son significativos y fluctúan entre .503 - .709.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22 para *Windows*. Los datos fueron analizados mediante tablas de frecuencias, prueba de Kolmogorov-Smirnov y para hallar la relación entre las variables se empleó el coeficiente de correlación de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

Como parte del procedimiento se solicitó la autorización de los directivos y luego de los estudiantes por medio del consentimiento informado. De la misma manera, al momento de la aplicación del instrumento, se dio a conocer a los participantes el objetivo de la investigación (naturaleza, tema, beneficios, etc.). De acuerdo con las normas éticas de recopilación de datos (confidencialidad y libertad de participación), se les informó que su participación era voluntaria y anónima y que podían dejar de llenar los cuestionarios en cualquier momento, si así lo deseaban (Ver anexo 4 y 5).

Capítulo IV. Resultados y discusión

4.1. Análisis descriptivo de los datos

4.1.1. Nivel de autoconcepto

En la tabla 3 se aprecia que, en cuanto a la dimensión social de autoconcepto, el 33.4% de adolescentes presenta un nivel bajo, lo que se evidencia en una mayor dificultad para hacer amigos y mostrarse poco amigable con los de su entorno. Por otro lado, el 44.4% de adolescentes tienen un nivel moderado en la dimensión académico, lo que significa que presenta un adecuado ajuste en la aceptación y estima por sus profesores, valorando su desempeño como estudiante. Además, el 44% presenta un nivel alto en la dimensión física, lo que supone que este porcentaje de adolescentes se percibe físicamente agradable, tiene cuidado físico y practica deporte de manera adecuada y exitosa.

Tabla 3

Niveles de autoconcepto en adolescentes.

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Académico	88	16.4	238	44.4	210	39.2
Social	179	33.4	212	39.6	145	27.1
Emocional	81	15.1	229	42.7	226	42.2
Familiar	150	28.0	235	43.8	151	28.2
Físico	88	16.4	212	39.6	236	44.0

4.1.1.1. Nivel de autoconcepto según datos sociodemográficos

En la Tabla 4 se observa que en la dimensión social tanto mujeres como varones se encuentran con niveles bajos. En el caso de las adolescentes mujeres un 31.4% se encuentra en este nivel mientras que, en los varones, un 35.7%. En el nivel moderado, el 50.6% de varones adolescentes representa un autoconcepto familiar, por el contrario, el 40.8% de las adolescentes mujeres se ubica en la dimensión emocional. Finalmente, en el nivel alto el mayor porcentaje de las mujeres (48.8%) se encuentra en la dimensión física y el 40.2% de los varones se ubica en la dimensión emocional.

Tabla 4

Niveles de las dimensiones de autoconcepto según el sexo

	Masculino						Femenino					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Académico	33	13.3	117	47.0	99	39.8	55	19.2	121	42.2	111	38.7
Social	89	35.7	97	39.0	63	25.3	90	31.4	115	40.1	82	28.6
Emocional	37	14.9	112	45.0	100	40.2	44	15.3	117	40.8	126	43.9
Familiar	61	24.5	126	50.6	62	24.9	89	31.0	109	38.0	89	31.0
Físico	51	20.5	102	41.0	96	38.6	37	12.9	110	38.3	140	48.8

4.1.2. Nivel de Impulsividad.

La tabla 5 indica que el 46.6% de los adolescentes evaluados presenta un nivel moderado de impulsividad. Además, se evidencia que el 32.3% de los adolescentes obtiene puntuaciones altas en la dimensión urgencia negativa lo que indica que la tercera parte de la muestra tiende a actuar de forma impulsiva en situaciones de afecto negativo. En relación a los resultados de la dimensión falta de premeditación, se evidencia que el 47.9% de los evaluados se ubica en un nivel moderado, lo que

quiere decir que este porcentaje de la muestra tiende a actuar en ciertas ocasiones sin pensar en las consecuencias de sus acciones. Por otro lado, el 43.8% obtiene puntuaciones moderadas en la dimensión falta de perseverancia, lo que muestra dificultad para lograr mantener su atención enfocada en un determinada actividad u objeto. También se observa que el 60.6% de los adolescentes obtiene puntuaciones de nivel moderado en la dimensión búsqueda de sensaciones, lo que significa que los adolescentes tienden a buscar experimentar actividades emocionantes, así como actividades nuevas y peligrosas. Finalmente, el 55% de los evaluados presenta un nivel moderado en la dimensión urgencia positiva, lo que implica que en ciertas ocasiones actúa de manera precipitada cuando experimentan un intenso afecto positivo.

Tabla 5

Niveles de impulsividad y sus dimensiones en adolescentes.

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Impulsividad Global	153	28.5	250	46.6	133	24.8
Urgencia negativa	125	23.3	238	44.4	173	32.3
Falta de premeditación	140	26.1	257	47.9	139	25.9
Falta de perseverancia	162	30.2	235	43.8	139	25.9
Búsqueda de sensaciones	151	28.2	325	60.6	60	11.2
Urgencia positiva	115	21.5	295	55.0	126	23.5

4.1.2.1. Nivel de impulsividad según datos sociodemográficos

La tabla 6 muestra que el 50.6% de los adolescentes varones posee un nivel moderado de impulsividad frente a un 43.2% de adolescentes mujeres, lo que indica que los varones tienden a actuar de manera impulsiva en un porcentaje mayor que las mujeres. Por otro lado, se evidencia que el mayor porcentaje de los adolescentes

varones tiene un nivel bajo en la dimensión falta de perseverancia, lo que indica que logra mantenerse enfocado en una determinada actividad a pesar de que parezca difícil y prolongada, el 62.7% de la muestra presenta un nivel moderado de impulsividad en la dimensión búsqueda de sensaciones, esto explica que, en ocasiones, tienden a buscar actividades emocionantes que les permita experimentar situaciones que demanden peligro. Finalmente, el 31.7% de adolescentes presenta un nivel alto en la dimensión urgencia negativa, demostrando que tienden a actuar de manera precipitada frente a una emoción negativa.

Respecto al grupo de adolescentes mujeres los resultados muestran que el 30.7% tiene un nivel bajo en la dimensión búsqueda de sensaciones, se infiere que este porcentaje de adolescentes evita realizar actividades de riesgo. El 58.9% presenta un nivel moderado en la dimensión búsqueda de sensaciones, sin embargo, este porcentaje de adolescentes en ocasiones busca experimentar actividades nuevas que le permita sentir emociones fuertes. Finalmente, un 32.8% de adolescentes mujeres posee un nivel alto en la dimensión urgencia negativa, quienes tienden a experimentar reacciones fuertes en una situación de afectividad negativas.

Tabla 6

Niveles de la impulsividad y dimensiones según el sexo

	Masculino						Femenino					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Impulsividad Global	64	25.7	126	50.6	59	23.7	89	31.0	124	43.2	74	25.8
Urgencia negativa	55	22.1	115	46.2	79	31.7	70	24.4	123	42.9	94	32.8
Falta de premeditación	68	27.3	123	49.4	58	23.3	72	25.1	134	46.7	81	28.2
Falta de perseverancia	80	32.1	103	41.4	66	26.5	82	28.6	132	46.0	73	25.4
Búsqueda de sensaciones	63	25.3	156	62.7	30	12	88	30.7	169	58.9	30	10.5
Urgencia positiva	46	18.5	152	61.0	51	20.5	69	24.0	143	49.8	75	26.1

4.2. Prueba de Normalidad

Para realizar el análisis de correlación y contrastar las hipótesis planteadas, se realizó la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables muestran una distribución normal. Al respecto, en la tabla 7 se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov (K-S), en la que se muestra que los datos correspondientes a ambas variables en su mayoría no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$)

Tabla 7

Prueba de bondad de ajuste a la curva para las variables de estudio

Instrumentos	VARIABLES	Media	D.E.	K-S	P
	Académico	6.60	1.82	.046	.009
	Social	7.12	1.71	.058	.000
Autoconcepto	Emocional	6.02	1.97	.048	.006
	Familiar	7.86	1.84	.133	.000
	Físico	6.39	1.99	.066	.000
Impulsividad	Global	46.08	6.7	.056	.000

Nota: $p < 0.05$

4.3. Correlación entre las variables

Como se puede apreciar en la tabla 8, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe relación negativa y significativa entre la dimensión de autoconcepto académico e impulsividad ($r = -.327$, $p < 0.01$), es decir, a mayor autoconcepto académico menor impulsividad en los adolescentes y viceversa. De manera similar en las dimensiones emocional, familiar y físico ($r = -.249$; $p < 0.01$; $r = .333$; $p < 0.01$ y $r =$

-, 138; $p < 0.01$ respectivamente) se observa una relación significativa con la impulsividad. Sin embargo, en la dimensión social con la impulsividad no se encontró relación significativa ($p > 0.05$).

Tabla 8

Coefficiente de correlación entre autoconcepto y la impulsividad

Autoconcepto	Impulsividad	
	Rho	p
Académico	-.327**	.000
Social	-.027	.536
Emocional	-.249**	.000
Familiar	-.333**	.000
Físico	-.138**	.001

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0.01

4.4. Discusión de los resultados

Los resultados muestran que el autoconcepto académico se relaciona significativamente y de manera inversa con la impulsividad (rho de -0,327 y $p < 0.01$), esto significa que si los adolescentes desarrollan una adecuada percepción acerca de su desempeño académico tendrán un mejor control de sí mismos, lo que se traduce en una menor impulsividad. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Taylor, Davis-Kean y Oksana (2007) quienes señalan que los adolescentes que tienen percepciones negativas en relación a sus habilidades académicas se muestran más proclives a cometer acciones punitivas. De modo similar, Salazar en su estudio (2016) halló que el autoconcepto del desempeño académico está relacionado con reacciones de agresividad. Además, Sánchez-Sarmiento, Giraldo-Huertas y Quiroz-Padilla (2013) refieren que los adolescentes que

perciben un inadecuado desempeño en sus actividades como estudiantes y se sienten desvalorizados por sus profesores serán más proclives a actuar de manera impulsiva, manifestando dificultad en la inhibición de sus conductas, poca tolerancia para el retraso de la gratificación y predisposición a comportamientos de riesgo. Asimismo, Romer (2010) señala que la percepción del adolescente respecto a su logro académico repercute en su capacidad para controlar su comportamiento.

Por otro lado, en cuanto al autoconcepto social y la impulsividad en los adolescentes no se encontró relación significativa ($\rho = -.027$; $p > 0.05$). Esto muestra que los adolescentes que perciben un adecuado entorno social y tienen las habilidades para mantenerlo (García y Musitu, 2014) no se relacionan con una menor o mayor tendencia a la impulsividad. Contrario a estos resultados, los investigadores Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015) encontraron que el adolescente que percibe un apoyo de su entorno social tiene una mayor habilidad para regular sus emociones, lo que se manifiesta en menores reacciones de impulsividad o agresividad. Por su parte, Fernandes et al. (2010) señalan que las personas desean ser aceptadas socialmente lo que conlleva a un mejor manejo de su conducta. Sin embargo, en relación a los resultados hallados en este estudio, diversas investigaciones (Crespo, Pernas y Boo, 2016) señalan que los adolescentes actualmente pasan más tiempo libre con la tecnología, lo cual no permite fortalecer sus relaciones sociales. Respecto al vínculo con sus pares optan más por amistades individuales que, según algunos estudios, no es posible que sean predictores de riesgo a menos que estas amistades sean significativas y continúen en el tiempo (Papalia et al., 2012)

Con respecto al autoconcepto emocional y la impulsividad se encontró una relación significativa e inversa ($\rho = -.249$; $p < 0.01$), lo que indica que los adolescentes que tienen una percepción adecuada de su estado emocional tendrán menores reacciones de impulsividad. Los resultados se asemejan con la investigación desarrollada por Limonero, Gómez, Fernández y Tomás (2013) que señalan que la atención y la claridad de las emociones están relacionadas con la impulsividad. Por lo tanto, el adolescente que muestra reconocimiento y control de sus propias emociones, sensibilidad, estabilidad emocional y capacidad para el manejo de sus respuestas frente a situaciones específicas manifestará menor tendencia a tomar decisiones precipitadas o de riesgo (López et al., 2008; Goñi, 2009; García y Musitu, 2014). Por el contrario, los adolescentes que tienen una percepción inadecuada sobre sus propias emociones, con dificultad para regular sus emociones, que responden de manera ansiosa, temerosa e insegura frente a diferentes situaciones, son proclives a actuar de manera rápida sin considerar las consecuencias lógicas de las acciones, vale decir, carentes de reflexión, lo que les hace vulnerables frente a situaciones de riesgo (Roche, 1998; Vigil-Colet y Codorniu-Raga, 2008; López et al, 2008; Riaño-Hernández et al., 2015).

Asimismo, se encontró relación significativa e inversa entre el autoconcepto familiar y la impulsividad ($\rho = -.333$; $p < 0.01$), lo que indica que aquellos adolescentes que se sienten valorados y apoyados por sus familiares tendrán menor tendencia a actuar de manera impulsiva frente a diferentes circunstancias. Resultados similares fueron hallados por Fernandes et al. (2010) en su investigación, quienes señalan que los adolescentes con menor autoconcepto familiar se

caracterizan por tener poca disposición para relacionarse con su entorno, se muestran desconfiados y con poca identificación con los miembros de su familia, que ocasionan dificultades para adecuarse a las normas, esto se manifiesta mediante conductas impulsivas, agresivas y de rebeldía. Además, Borisovna (2014) refiere que la familia retroalimenta y valida la percepción que tiene el adolescente respecto a la relación con sus miembros. Sin embargo, cuando se da un hecho que desestabiliza el ambiente familiar, este influye de manera negativa en el adolescente, lo que podría generar conductas desadaptativas como reacciones de impulsividad, agresividad y conductas delictivas que finalmente alteran el adecuado desarrollo de la persona (Moreno, 2010; Gutierrez, 2014) por lo que se considera que la percepción respecto al vínculo con su familia es mucho más significativa (Papalia et al. 2012).

El análisis de los resultados, finalmente, da cuenta de que existe relación entre el autoconcepto físico y la impulsividad ($\rho = -.138$; $p < 0.01$), esto es, que las percepciones positivas que tienen los adolescentes de sus habilidades y apariencia física están relacionadas con el menor nivel de impulsividad (García y Musitu, 2014). Al respecto, Grao-Crucesa, Fernández-Martínez y Nuviola (2014) en su estudio afirman que la realización de actividad física permite que los adolescentes se valoren de manera positiva y se considera como un recurso fundamental para un funcionamiento adecuado a nivel personal y social (Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). La percepción positiva de las habilidades y el aspecto físico están relacionados con menores conductas de riesgo o desadaptativas como la impulsividad, la agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas entre otros (Papalia et al., 2012), debido a que incide en el incremento de los sentimientos de

satisfacción y bienestar (Alvariñas y González, 2004). Además, se consideran importantes las ideas, creencias o percepciones que el adolescente tiene en el ámbito físico sobre la propia habilidad, la fuerza, el atractivo, la condición física, la competencia deportiva, entre otros aspectos físicos (Esnaola y Revuelta, 2009) por su repercusión en la forma de actuar, pensar y sentir (Díaz y Sánchez-López, 2002).

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Las evidencias muestran que la impulsividad está relacionada con las dimensiones del autoconcepto a excepción de la dimensión social. En relación a las hipótesis de estudio se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Se encontró relación significativa e inversa entre la dimensión autoconcepto académico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario.
- No se encontró relación significativa entre la dimensión de autoconcepto social e impulsividad en estudiantes del nivel secundario.
- Se encontró relación significativa e inversa entre la dimensión de autoconcepto emocional e impulsividad en estudiantes del nivel secundario.
- Se encontró relación significativa e inversa entre la dimensión de autoconcepto familiar e impulsividad en estudiantes del nivel secundario.
- Se halló relación significativa e inversa entre la dimensión del autoconcepto físico e impulsividad en estudiantes del nivel secundario.

5.2. Recomendaciones

A partir de los resultados y las conclusiones del estudio realizado se considera las siguientes recomendaciones.

- Realizar investigaciones con las mismas variables de estudio en poblaciones de adolescentes que pertenecen a diversos grupos sociales, con el objetivo de analizar cuál de las dimensiones del autoconcepto tiene mayor relación con la impulsividad.
- Se sugiere desarrollar investigaciones con variables relacionadas al autoconcepto e impulsividad, con la finalidad de determinar otras variables intervinientes en el manejo de emociones durante la etapa de la adolescencia.
- Desarrollar programas de capacitación a los docentes con el objetivo de brindar herramientas que permitan la formación integral del estudiante.
- Promover talleres sobre el desarrollo del autoconcepto dirigido a los padres, orientados a ampliar su conocimiento y manejo sobre la importancia del vínculo familiar en la formación de la identidad en la etapa de la adolescencia.
- Promover el desarrollo de talleres o programas dirigido a estudiantes del nivel secundario, que permitan conocer e identificar sus emociones en relación con su entorno y consigo mismos, con el objetivo de prevenir conductas impulsivas que afecten su desarrollo.

Referencias

- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224. Recuperado de https://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=psych_pubs
- Alcázar, M.A., Verdejo, A., Bouso, J.C., y Ortega, J. (2015). Búsqueda de sensaciones y conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 75-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315040291010.pdf>
- Alfaro, R.M. (2009). Autoconcepto y conducta disciplinaria en los alumnos del nivel secundario de la Institución Educativa Adventista Miraflores (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Álvarez, A., Suárez, N., Ellián, T., Núñez, J., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(5), 293-311. Doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.133
- Alvariñas, M. (2004). Atribución casual en educación física y estilo de vida saludable (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña. España. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900874.pdf> 123456
- Anderman, E.M., Cupp, P.K., y Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of experimental Education*, 78(1), 135-150. Doi:10.1080/00220970903224636
- Axpe, I. & Uralde, E. (2008). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53–69. Recuperado de

- <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-75949115689&partnerID=40&md5=856c9808671400aa4b72298083c8b318>
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.10.003
- Banaji, M. y Prentice, D. (1994). The self en social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.45.020194.001501>
- Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature neuroscience*, 15(9), 1184-1191. doi: 10.1038/nn.3177.
- Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. A. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment* (pp. 61-79). Chicago: University of Chicago. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=v4oSb2Na4nQC&oi=fnd&pg=PA61&dq=Impulsiveness+and+aggression+barratt&ots=iP_M_5lg3-&sig=P7I5Dv2M4CeMSeNPwTQrez4mF0U#v=onepage&q=Impulsiveness%20and%20aggression%20barratt&f=false
- Betancourt, D., & García, S. (2015). La impulsividad y la búsqueda de sensaciones como predictores de la conducta antisocial en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), 309-315. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800008>

- Borisovna, K. (2014). *Percepción del clima familiar y comportamiento psicosocial en un grupo de adolescentes con uso problemático de videojuegos* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-314.pdf
- Bustos, V., Oliver, A. & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Cale, E. M. (2006). A quantitative review of the relations between the “Big 3” higher order personality dimensions and antisocial behavior. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 250-284. doi: 10.1016/j.jrp.2005.01.001
- Cándido, A., Orduña, E., Perales, J., Verdejo, A. y Billieux, J. (2012) Validación Española de la versión corta de la escala de impulsividad UPPS-P. *Trastornos adictivos*, 14(3), 73-78. doi: 10.1016/S1575-0973(12)70048-X
- Caña, M. L., Michelini, Y., Acuña, I. y Godoy, J.C. (2015). Efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes. *Health and Addictions*, 15(1), 55-66. Recuperado de <http://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/231>
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. doi:10.1174/021093903321329094

- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en 70 adolescentes de Lima metropolitana* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5094>
- Casey, B. J. & Jones, R. M. (2010). Neurobiology of the adolescent brain and behavior: implications for substance use disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(12), 1189-1201. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3099425/pdf/nihms282801.pdf>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43–64. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Crespo, L. V., Pernas, R. G. y Boo, Y. T. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educación y Pesqui*, 42(4), 987-999. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612152404>
- Davidson, G. & Neale, J.M. (1991). *Abnormal psychology*. Nueva York: John Wiley.
- Dávila, C. y Pumarrumi, F. (2018). Impulsividad y dependencia al teléfono móvil en estudiantes de 12 a 16 años de una Institución Educativa Privada de Lima Este (Tesis de titulación). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95–102. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b267/62cca723558506556b2aef57e1489de75a87.pdf>

- Díaz, J.F. y Sánchez-López, M.P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebidas en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/692.pdf>
- Dioso, S. (2002). *No te rindas ante los trastornos de la personalidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Dulanto, E. (2000). *Adolescencia*. México: Interamericana
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Esnaola, I. y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:AccionPsicologica2009-numero2-0004&dslD=Documento.pdf>
- Eysenck, H., & Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Esteve, J. V. (2004). *Estilos parentales, clima familiar y Autoestima física en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf>
- Esteve, J. M., Merino, D., Rius, F., Cantos, B. & Ruiz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*, 332(332), 357-381. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre332/re3321911443.pdf?documentId=0901e72b81256af0>

- Esteve, J., Musitu, G., & Murillo, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, (7), 82-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873008>
- Erickson, E (1974). *Identidad, juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Farrington, D.P. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. *In Youth Violence, Crime and Justice*, 24. doi: 10.1086/449284
- Fernandes, F, Marín, F. & Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000200011&lng=es&tlng=es.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). 105 millones de motivos para seguir trabajando: UNICEF PERÚ 2017 – 2021. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/media/146/file/10.5%20millones%20de%20motivos%20para%20seguir%20trabajando.pdf>
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E., Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles.

- Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17532968007>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7–12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3842.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(6), 436-443. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/autoconcepto1417.pdf
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Estudios24\(1\).pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Estudios24(1).pdf)
- García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Gallego-Portugués de Psicología la Educación*, 7(9), 1138-1663. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- García, F. & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. (2da ed.) Madrid: TEA Ediciones.

- García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. (4ta ed.) Madrid: TEA Ediciones.
- Gómez, L. (2010). Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2565>
- González, M. C. y Tourón, J (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis inédita de doctorado). Universidad del País Vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12241/1/goñi_palacios.pdf
- Gray, J. A., & McNaughton N. M. (2003). *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. (2nd ed.). Estados Unidos: Oxford University Press.
- Grao-Cruces, Al., Fernández-Martínez, A. y Nuviola, A. (2017). Asociación entre condición física y autoconcepto físico en estudiantes españoles de 12-16 años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 128-136. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.002>
- Gutiérrez, M y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>

- Gutiérrez, J. (2014). El contexto familiar asociado al autoconcepto y al desempeño académico de los jóvenes de educación media de San Salvador. *Entorno*, (55), 41-50. Recuperado de <http://biblioteca.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno/article/view/17/18>
- Habenicht, D. J. (2000). Diez valores cristianos que todo niño debería conocer. Buenos Aires: Asociación Editora Sudamericana.
- Haro, G., Cervera, G., Pérez, B., Rodríguez, E., Castellano, M. & Valderrama, J. (2004). Revisión histórica de la impulsividad desde una perspectiva artística, filosófica y psicopatológica. *Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente*, 27, 28-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/582/58262704.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill /Interamericana.
- Limonero, J., Gomez, J. Fernandez y Tomás-Sábado, J. (2013). Influencia de la inteligencia emocional percibida y la Impulsividad en el abuso de cánnabis en jóvenes. *Ansiedad y estrés*, 19(2-3), 223-234. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257366783_Influencia_de_la_inteligencia_emocional_percibida_y_la_Impulsividad_en_el_abuso_de_cannabis_en_jovenes_Influence_of_perceived_emotional_intelligence_and_impulsivity_in_cannabis_abuse_in_young
- León, Y. & Peralta, R. (2017). Autoconcepto y Autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de Lima sur, 2016 (Tesis para licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.

- López, M. C.; Sánchez, A.; Pérez, M.A.y Fernández, M. (2008), Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 7(1), 81-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2696663>
- Lume, R. & Ordoñez, H. (2016). Autoconcepto y Conducta Disciplinaria en los estudiantes del Nivel Secundario de la Institución Educativa Santa Rosa (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Tarapoto. Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/543>
- Madrigales, C. (2012). Autoconcepto en Adolescentes de 14 a 18 Años (Estudio realizado en fundas niñas Mazatenango) (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala: Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf>.
- Millon, T. (1976). *Psicopatología moderna: enfoque biosocial de los aprendizajes erróneos y de los disfuncionalismos*. Barcelona: Salvant.
- Ministerio de Salud. (2017). Situación de Salud de los adolescentes y Jóvenes en el Perú. Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Montoya, R. (2015). Agresividad premeditada-impulsiva y acoso escolar en adolescentes de secundaria. *Revista de investigación de estudiantes de psicología*, 2(2). 10-25. Recuperado de revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/download/124/53/
- Moreno, D. (2010). *Violencia, factores de ajuste psicosocial y clima familiar y escolar en la adolescencia* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/david/tesis-david-moreno.pdf>

- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A (AF A)*. Madrid: TEA Ediciones.
- National Institute of Justice (1994). National Institute of Justice update: preventing interpersonal violence among youths. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Negrete, A. y Vite, A. (2011). Relación de la violencia familiar y la impulsividad en una muestra de adolescentes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 121-128. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552011000200012&lng=en&tlng=es.
- Oliva, A. y Parra, Á. (2001) Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181 - 197. Recuperado de <https://personal.us.es/oliva/AE.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2010). Estrategia y plan de acción regional sobre los adolescentes y jóvenes 2010-2018. Washington, D.C: OPS. Recuperado de <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington DC. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Orozco- Cabal, F. L., Barratt, E. S., & Buccello, R. R. (2007). Implicaciones para el estudio de la neurobiología de la experiencia consciente: el acto impulsivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 109- 126. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n1/v39n1a08.pdf>

- Otazu, A., & Torres, L. (2014). Impulsividad disfuncional y conductas autodestructivas en estudiantes universitarios (tesis de licenciatura). Universidad Católica de Santa María, Arequipa. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54222209.pdf>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. Duodécima edición. México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Riaño-Hernández, D., Guillen, A., & Buela-Casal, G. (2015). Conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1077-1090. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a24.pdf>
- Roche, R. (1998). *Educación prosocial de las emociones*. Barcelona: Blume.
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52 (3), 263- 276. doi: 10.1002/dev.20442
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self (Basic)*. New York: Pirámide.
- Salum, A., Marin, R. y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria-México. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(1), 207-229. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>
- Salvo, L. & Castro, A. (2013). Confiabilidad y validez de la escala de impulsividad de Barratt (BIS-11) en adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(4), 245-254. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000400003>

- Sánchez-Sarmiento, P., Giraldo-Huertas, J., & Quiroz-Padilla, M. (2013). Impulsividad: una visión desde la neurociencia del comportamiento y la psicología del desarrollo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 241-251. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n1/v31n1a19.pdf>
- Sawyer, S., Afifi, R., Bearinger, L., et al. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *Adolescent Health*. 379, 1630-1640. doi:10.1016/S0140- 6736(12)60072-5
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Sisto, F.F. y Martinelli, S.C. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil*. Sao Pablo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Sisto, F.F., Marin, F.J. y Urquito, S. (2014). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niño y jóvenes. *Liberrabit*. 16(2), 217-226. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a11v16n2.pdf>
- Squillace, M., Picón, J. y Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 3(1), 8-18. doi: 10.5579/rnl.2011.0057
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83 - 110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Taylor, L.; Davis-Kean, P. & Oksana, M. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Australian Journal of Psychology*. 33(2), 130-136. doi:10.1002/ab.20174

- Videra-García, A. & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>
- Vigil-Colet, A., y Codorniu-Raga, M.J. (2004). Aggression and inhibition deficits: The role of functional and dysfunctional impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 37, 1431-1440. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.013
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30, 669-689. Recuperado [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Recuperado de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biological bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Matriz instrumental

MÉTODO Y DISEÑO	POBLACIÓN	VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA
<p>La presente investigación es correlacional, porque pretende conocer el grado de relación entre las variables de estudio.</p> <p>Diseño El diseño de la investigación es no experimental, debido a que no se manipularán las variables y los datos se tomarán tal como se dan en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).</p>	<p>Población: El presente estudio cuenta con una población de 719 adolescent es cuyas edades fluctúan entre los 11 a 17 años, de ambos sexos, que cursan el nivel secundario, pertenecientes a dos instituciones educativas privadas de Lima Este.</p> <p>Muestra: En la selección de la muestra se considerará los criterios de</p>	V1 Autoconcep to	D1 Autoconcepto académico/laboral	<p>1 Hago bien los trabajos escolares (profesionales).</p> <p>6 Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.</p> <p>11 Trabajo mucho en clase (en el trabajo).</p> <p>16 Mis superiores (profesores) me estiman.</p> <p>21 Soy un buen trabajador.</p> <p>26 Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.</p>	<p>Los datos se recolectarán mediante la técnica de la encuesta (cuestionarios). Instrumentos</p> <p>Nombre: AF-5 Autoconcepto Forma 5. Autores: F. Garcia y G. Musitu</p> <p>Nombre: Escala breve de impulsividad – UPPS-S Año: Autor: Whiteside y Lynam Validación en español (2012): A. Cándido, E. Orduña, J.C. Perales, A. Verdejo, J. Billieux</p>	<p>En esta investigación para el proceso de los datos se hará uso del paquete estadístico SPSS Versión 22. Para el análisis de los datos se generará tablas de frecuencias, prueba de Kolmogorov-Smirnov y para hallar la relación se tomará el coeficiente de correlación de Pearson.</p>
			D2 Autoconcepto Social	<p>2 Hago fácilmente amigos.</p> <p>7 Soy una persona amigable</p> <p>12 Es difícil para mí hacer amigos.</p> <p>17 Soy una persona alegre.</p> <p>22 Me cuesta hablar con desconocidos.</p> <p>27 Tengo muchos amigos.</p>		
			D3 Autoconcepto Emocional	<p>3 Tengo miedo de algunas cosas.</p> <p>8 Muchas cosas me ponen nervioso.</p> <p>13 Me asusto con facilidad.</p> <p>18 Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.</p> <p>23 Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)</p> <p>28 Me siento nervioso.</p>		
			D4 Autoconcepto familiar	<p>4 Soy muy criticado en casa.</p> <p>9 Me siento feliz en casa.</p> <p>14 Mi familia está decepcionada de mí.</p> <p>19 Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.</p>		

exclusión e inclusión. La muestra se determinará a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniendo 536 participantes encuestados			<p>24 Mis padres me dan confianza.</p> <p>29 Me siento querido por mis padres.</p>		
		D4 Autoconcepto físico	<p>5 Me cuido físicamente.</p> <p>15 Me considero elegante</p> <p>20 Me gusta como soy físicamente.</p> <p>25 Soy bueno haciendo deporte.</p> <p>30 Soy una persona atractiva.</p>		
	V2 Impulsividad	D1 Urgencia positiva	<p>2 Cuando estoy realmente animado, evito pensar en las consecuencias de mis acciones.</p> <p>10 Cuando estoy rebosante de alegría, me siento que no puedo evitar "tirar la casa por la ventana"</p> <p>15 Cuando estoy realmente contento por algo, tiendo a hacer cosas que pueden tener malas consecuencias.</p> <p>20 Cuando estoy muy feliz, busco satisfacer mis deseos o darme algún capricho de más.</p>		
		D2 Urgencia Negativa	<p>4 Cuando estoy irritado suelo actuar sin pensar.</p> <p>7 En el acaloramiento de una discusión, con frecuencia digo cosas de las que luego me arrepiento.</p> <p>12 Con frecuencia empeoro las cosas porque actúo sin pensar cuando estoy irritado.</p> <p>17 Cuando me siento rechazado, frecuentemente digo cosas de las que luego me arrepiento.</p>		

			<p>D3 Falta de premeditación</p>	<p>1 Normalmente pienso cuidadosamente antes de hacer cualquier cosa. 6 Mi manera de pensar es normalmente meticulosa y centrada. 13 Normalmente tomo mis decisiones mediante un cuidadoso razonamiento. 19 Antes de implicarme en una nueva situación me gusta informarme sobre qué puedo esperar de ella.</p>		
			<p>D4 Falta de perseverancia</p>	<p>5 En general me gusta arde de realizar las cosas como deben ser. 8 Termino lo que empiezo. 11 Casi siempre termino los proyectos que empiezo. 16 Soy una persona que siempre hace el trabajo con tiempo.</p>		
			<p>D5 Búsqueda de sensaciones</p>	<p>3 Me involucro en actividades que a la mayoría le da miedo. 9 Disfruto mucho corriendo riesgos. 14 Generalmente busco experiencias y sensaciones nuevas y excitantes. 18 Me gusta experimentar emociones intensas a pesar de los riesgos o consecuencias.</p>		

Anexo 2: Matriz de consistencia

Título: Relación entre autoconcepto e impulsividad en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018

Planteamiento de la Investigación	Objetivos	Hipótesis
<p>Formulación de la pregunta.</p> <p>¿Existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018?</p> <p>Formulación de los problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre autoconcepto académico e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativa privada de Lima, 2018 • ¿Existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativa privada de Lima, 2018? • ¿Existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativa privada de Lima, 2018? • ¿Existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativa privada de Lima, 2018? • ¿Existe relación significativa entre 	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto académicos e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Determinar si existe relación significativa entre autoconcepto físico e impulsividad 	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre autoconcepto e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.</p> <p>Hipótesis derivadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre autoconcepto académicos e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Existe relación significativa entre autoconcepto social e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Existe relación significativa entre autoconcepto emocional e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Existe relación significativa entre autoconcepto familiar e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018. • Existe relación significativa entre autoconcepto físico e impulsividad en

<p>autoconcepto físico e impulsividad en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativa privada Lima, 2018?</p>	<p>en alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.</p>	<p>alumnos del nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de Lima, 2018.</p>
<p>Variables/dimensiones</p>	<p>Metodología</p>	<p>Instrumentos</p>
<p>Variable 1 Autoconcepto: Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Académico ● Emocional ● Social ● Familiar ● Físico <p>Variable 2 Impulsividad Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Urgencia positiva. ● Urgencia negativa. ● Falta de premeditación. ● Falta de perseverancia ● Búsqueda de sensaciones 	<p>Tipo y diseño de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque cuantitativo ● Diseño no experimental ● Alcance correlacional y corte transversal. <p>Población y muestra: 719 adolescentes entre los 11 a 17 años. muestreo no probabilístico por conveniencia</p>	<p>Escala de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1988)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compuesta en total por 30 ítems ● Escala tipo Likert ● Coeficiente de confiabilidad de 0,815 (alfa de Cronbach) e índice de consistencia interna entre 0,880 a 0.698. <p>Cuestionario de impulsividad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compuesta en total por 20 ítems ● Alfa de Cronbach entre 0.61 y 0.81 para las cinco dimensiones

Anexo 3: Instrumentos de investigación

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Edad: _____ Año y sección: _____ Sexo: Hombre Mujer
 Religión: Adventista Católico Evangélico Otros
 Con quien vive: Ambos padres Solo un padre Familiares Otros

ESCALA BREVE DE IMPULSIVIDAD - UPPS-S

Por favor, indica tu grado de conformidad con cada una de las siguientes frases, marcando con un aspa:

Totalmente en desacuerdo= TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Totalmente de acuerdo= TA

Nº	Ítems	Totalmente en desacuerdo (TD)	En desacuerdo (ED)	De acuerdo (DA)	Totalmente de acuerdo (TA)
1	Normalmente pienso cuidadosamente antes de hacer cualquier cosa.				
2	Cuando estoy realmente animado, evito pensar en las consecuencias de mis acciones.				
3	Me involucro en actividades que a la mayoría le da miedo.				
4	Cuando estoy irritado suelo actuar sin pensar.				
5	En general me gusta asegurarme de realizar las cosas como deben de ser.				
6	Mi manera de pensar es normalmente meticulosa y centrada.				
7	En el acaloramiento de una discusión, con frecuencia digo cosas de las que luego me arrepiento.				
8	Termino lo que empiezo.				
9	Disfruto mucho corriendo riesgos				
10	Cuando estoy rebosante de alegría, siento que no puedo evitar "tirar la casa por la ventana".				
11	Casi siempre termino los proyectos que empiezo.				
12	Con frecuencia empeoro las cosas porque actúo sin pensar cuando estoy irritado.				
13	Normalmente tomo mis decisiones mediante un cuidadoso razonamiento.				
14	Generalmente busco experiencias y sensaciones nuevas y excitantes.				
15	Cuando estoy realmente contento por algo, tiendo a hacer cosas que pueden tener malas consecuencias.				
16	Soy una persona que siempre hace el trabajo con tiempo.				
17	Cuando me siento rechazado, frecuentemente digo cosas de las que luego me arrepiento.				
18	Me gusta experimentar emociones intensas a pesar de los riesgos o consecuencias.				
19	Antes de implicarme en una nueva situación me gusta informarme sobre qué puedo esperar de ella.				
20	Cuando estoy muy feliz, busco satisfacer mis deseos o darme algún capricho de más.				

Nombre y apellidos _____ Sexo V M
 Centro _____ Curso _____
 Edad Fecha de aplicación / /

AF-5

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1 y 99, según tu grado de acuerdo con lo que se indica.



Por ejemplo, si una frase dice «La música ayuda al bienestar humano» y estás muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo el 94, anotando tu respuesta de la siguiente manera:

«La música ayuda al bienestar humano»..... 9 4

Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotarás de la siguiente manera:

«La música ayuda al bienestar humano»..... 9

No olvides que dispones de muchas opciones de respuesta, en concreto, puedes elegir entre 99 valores. Escoge el que más se ajuste a tu criterio.

RECUERDA, CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD.

PUEDES VOLVER LA HOJA Y CONTESTAR.

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.



Autores: F. García y G. Musti.
 Copyright © 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. Edita: TEA Ediciones S.A.U., Fray Bernardino Sahagún, 24, 28036 Madrid. Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si se presentan como en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio. NO LA UTILICE. Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

AF-5

Contesta de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta.

En total
descuento 1

99
Totalmente
de acuerdo

1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales).			
2	Hago fácilmente amigos.			
3	Tengo miedo de algunas cosas.			
4	Soy muy criticado en casa.			
5	Me cuido físicamente.			
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.			
7	Soy una persona amigable.			
8	Muchas cosas me ponen nervioso.			
9	Me siento feliz en casa.			
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.			
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo).			
12	Es difícil para mí hacer amigos.			
13	Me asusto con facilidad.			
14	Mi familia está decepcionada de mí.			
15	Me considero elegante.			
16	Mis superiores (profesores) me estiman.			
17	Soy una persona alegre.			
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.			
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.			
20	Me gusta como soy físicamente.			
21	Soy un buen trabajador (estudiante).			
22	Me cuesta hablar con desconocidos.			
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior).			
24	Mis padres me dan confianza.			
25	Soy bueno haciendo deporte.			
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.			
27	Tengo muchos amigos.			
28	Me siento nervioso.			
29	Me siento querido por mis padres.			
30	Soy una persona atractiva.			

NO DESPEGUE ESTE EJEMPLAR O LA APLICACIÓN QUEDARÁ INVALIDADA.

Anexo 4: Consentimiento informado

Escala de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1988) y Cuestionario de impulsividad

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Rosmery Quispe Trujillano, estudiante de la maestría en educación con mención en Psicología educativa de la Escuela de Posgrado y Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. Estos cuestionarios tienen como propósito conocer aspectos relacionados a su percepción en relación a diversos aspectos de su vida y sus reacciones frente a situaciones cotidianas. La información que usted proporcionará será utilizada para determinar la relación entre el autoconcepto y la impulsividad. Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatorio llenar los cuestionarios si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda los cuestionarios, así mismo, puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a rosmaryqt@upeu.edu.pe

AUTORIZACIÓN

Yo; _____

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio

Anexo 5: Autorización para aplicación de instrumentos



"COLEGIO UNIÓN"

INICIAL PRIMARIA SECUNDARIA

Carretera Central Km 19 - Ñaña.
Teléfono: (01) 618-6324
cu.educacionadventista.com
www.colegiounion.edu.pe
admission@colegiounion.edu.pe

AUTORIZACIÓN

El que suscribe Dr. Carlos Corrales Ruiz, Director de la Institución Educativa "Unión" de Ñaña.

HACE CONSTAR:

Que la Psicóloga ROSMERY QUISPE TRUJILLANO, identificado con DNI N° 41534606, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título "RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO E IMPULSIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA, 2018", para optar el título de Magister en educación con mención en psicología educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para los fines que vea por conveniente.

Lima, Ñaña, 26 de noviembre de 2018



Dr. Carlos Corrales Ruiz

DIRECTOR





EDUCACIÓN ADVENTISTA
"El Buen Pastor" – Ñaña

Inicial: R.D. 1915 16/03/2000 - Primaria: R.D. 1531 09/04/1966 - Secundaria: R.D. 1886 05/12/1994
teabpn.educacionadventista.com

Más
que
enseñanza

AUTORIZACION

El director de la Institución Educativa "El Buen Pastor" de Ñaña.

HACE CONSTAR

Que la Psicóloga ROSMERY QUISPE TRUJILLANO, identificado con DNI N° 41534606, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título "RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO E IMPULSIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE LIMA, 2018", para optar el título de Magister en educación con mención en psicología educativa.

Se expide la presente constancia a petición de la interesada para los fines que vea por conveniente.

Lima, Ñaña, 29 de noviembre de 2018



Lidia Zolla Riquelme Rodríguez
DIRECTOR