

FACULTAD DE HUMANIDADES

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en
estudiantes de una institución educativa pública de
Ayacucho, 2022**

Brisbhana Patricia Paipay Coras

Para optar el Título Profesional de
Licenciada en Psicología

Ayacucho, 2024

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

**INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN**

A : Decana de la Facultad de Humanidades
DE : Karol Jeaneth Esquivias Ramirez
Asesor de trabajo de investigación
ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación
FECHA : 6 de Setiembre de 2024

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

Título:

ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE AYACUCHO, 2022

Autores:

I. PAIPAY CORAS, Brisbhana Patricia – EAP. Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma "Tumitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 19 % de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores
Nº de palabras excluidas (en caso de elegir "SI"): 15 SI NO
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI NO

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

DEDICATORIA

A mi papá, quien ha sido un pilar fundamental en mi vida, no solo en mi formación académica, sino también en mi crecimiento como ser humano. Gracias por tu amor incondicional, tu confianza infinita, y por enseñarme el verdadero valor del esfuerzo y la dedicación. Sin tu fortaleza, sabiduría y apoyo, no habría logrado superar las dificultades que el camino de la vida me ha presentado. Este logro también es tuyo, por todo lo que has hecho por mí, siempre creyendo en mis capacidades, aún en los momentos en que yo misma dudaba.

A mi mamá, que desde el cielo sigue iluminando cada uno de mis pasos. Aunque no estés físicamente, sé que tu espíritu me acompaña y me guía, dándome fuerza para seguir adelante. Tus enseñanzas y tu amor están presentes en cada decisión que tomo y en cada meta que alcanzo. Esta tesis también es un homenaje a ti, que sigues siendo mi ángel guardián.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Continental, por abrirme las puertas del conocimiento y ser un espacio donde pude desarrollar mis habilidades académicas y profesionales. Su compromiso con la excelencia me ha permitido formarme integralmente.

A la Mg. Karol Esquivias Ramírez, mi asesora, cuyo acompañamiento durante este proceso ha sido invaluable. Su paciencia, orientación y dedicación, así como su profesionalismo, han sido claves para la culminación de este trabajo. Gracias por haber creído en mi proyecto y por cada consejo que me brindó para llevar esta tesis a buen puerto.

Al Mtro. Frank Isaac Berrocal Aréstegui, por ser más que un asesor académico, un verdadero apoyo en todo este proceso. Gracias por tu buen humor, tu paciencia infinita y por siempre estar dispuesto a aclarar mis dudas, con la calidez y cercanía que te caracteriza.

A las profesoras Noemí Torres y Maritza Cuadros, directora y subdirectora de la Institución Educativa Pública "Señor de los Milagros", por su generosidad y disposición al facilitar el proceso de evaluación de los estudiantes. Sin su colaboración, esta investigación no hubiera sido posible.

A los padres de familia y apoderados de los estudiantes del 4° y 5° año de secundaria de la Institución Educativa Pública "Señor de los Milagros", por permitir que sus hijos participaran en este estudio. A los estudiantes del 4° y 5° año del nivel secundario de la institución educativa, gracias por su disposición y compromiso. Su participación y su apertura durante el proceso de evaluación fueron esenciales para el éxito de esta investigación.

A César, mi fuente constante de inspiración, a Sonia, mi amiga y confidente, a mis hermanas y hermanos, por estar siempre ahí para mí, y finalmente, a Yuki, mi fiel y leal compañero de cuatro patas. Gracias por estar siempre a mi lado, alegrando mis días y siendo un refugio de paz y amor incondicional.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE CONTENIDO	4
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
RESUMEN	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN	12
I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Formulación del problema.....	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2. Problemas específicos.....	15
1.3. Objetivos de la investigación	16
1.3.1. Objetivo general	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.5. Justificación de la investigación.....	16
1.5.1. Justificación teórica	16
1.5.2. Justificación metodológica	17
1.5.2. Justificación práctica	17

II. MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes de investigación	19
2.1.1. Internacionales.....	19
2.1.2. Nacionales	22
2.1.3. Antecedentes Locales	24
2.2. Bases teóricas	26
2.2.1. Definición de esquemas desadaptativos tempranos.....	26
2.2.2. Causas.....	30
2.2.3. Dimensiones	31
2.2.4. Definición de agresividad.....	36
2.2.6. Características de la agresividad.....	38
2.2.7. Factores que influyen en la agresividad	40
2.2.8. Modelo Integrador de la Agresividad Premeditada e Impulsiva.....	41
2.2.7. Dimensiones del Modelo Integrador de la Agresividad	44
2.3. Definición de términos básicos	46
2.3.1. Esquemas	46
2.3.2. Agresividad.....	46
2.3.3. Premeditación	46
2.3.4. Impulsividad	46
2.3.5. Adolescencia.....	46
2.3.7. Educación Secundaria.....	46

III. HIPÓTESIS Y VARIABLES	48
3.1. Hipótesis	48
3.1.1. Hipótesis general	48
3.1.2. Hipótesis específicas.....	48
3.2. Identificación de las variables	48
3.2.1. Definición operacional	48
IV. METODOLOGÍA.....	51
4.1. Enfoque de investigación	51
4.2. Tipo de investigación	51
4.3. Nivel de investigación	51
4.4. Métodos de investigación.....	51
4.5. Diseño de investigación.....	52
4.6. Población y muestra	53
4.6.1. Población	53
4.6.2. Muestra	53
4.6.3. Muestreo	54
4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
4.8. Proceso de recolección de datos.....	55
4.9. Técnicas estadísticas de análisis de datos.....	55
4.10. Aspectos éticos	57
V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	60

5.1. Resultados	60
5.2. Discusión	74
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	84
Apéndices 1: Matriz de consistencia.....	94
Apéndice 2: Carta de presentación	96
Apéndice 3: Permiso y aceptación para la realización del trabajo de investigación	97
Apéndice 4: Consentimiento informado	99
Apéndice 5: Instrumentos de medición.....	101
Apéndice 6: Ficha técnica.....	107
Apéndice 7: Prueba de normalidad	110
Apéndice 8: Oficio de aprobación de comité de ética	111
Apéndice 9: Validación de los instrumentos	112
Apéndice 10: Base de datos	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de la variable independiente	48
Tabla 2. Matriz de operacionalización de la variable dependiente.....	50
Tabla 3. Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad.....	60
Tabla 4. Esquemas desadaptativos tempranos.....	61
Tabla 5. Agresividad	63
Tabla 6. Relación entre desconexión y rechazo y agresividad premeditada	64
Tabla 7. Relación entre desconexión y rechazo y agresividad impulsiva	65
Tabla 8. Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad premeditada	66
Tabla 9. Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad impulsiva	67
Tabla 10. Relación entre límites inadecuados y agresividad premeditada	68
Tabla 11. Relación entre límites inadecuados y agresividad impulsiva	69
Tabla 12. Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad premeditada.....	70
Tabla 13. Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad impulsiva	71
Tabla 14. Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad premeditada	72
Tabla 15. Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad impulsiva	73
Tabla 16. Matriz de consistencia	94
Tabla 17. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad.....	60
Figura 2. Esquemas desadaptativos tempranos.....	61
Figura 3. Agresividad	63
Figura 4. Relación entre desconexión y rechazo y agresividad premeditada	64
Figura 5. Relación entre desconexión y rechazo y agresividad impulsiva	65
Figura 6. Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad premeditada	66
Figura 7. Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad impulsiva	67
Figura 8. Relación entre límites inadecuados y agresividad premeditada	68
Figura 9. Relación entre límites inadecuados y agresividad impulsiva	69
Figura 10. Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad premeditada.....	70
Figura 11. Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad impulsiva	71
Figura 12. Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad premeditada	72
Figura 13. Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad impulsiva	73

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito la determinación de la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022. Se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo básica, con un nivel correlacional y un diseño no experimental-transversal. Se empleó el método hipotético-deductivo. La población estuvo compuesta por 187 estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria, y la muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyó a 170 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la técnica psicométrica, empleando el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos de Young (1999), adaptado por Chávez (2017), y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes de Andreu (2010), adaptado al contexto peruano por Pariona (2018). Los hallazgos revelaron una relación significativa y directa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad, así como entre sus dimensiones ($p < 0.05$). Además, se encontró que el 85.3% de los estudiantes presentan esquemas desadaptativos tempranos, mientras que el 50.6% evidencian un nivel bajo de agresividad.

Palabras clave: Agresividad, esquemas desadaptativos tempranos, infancia, conducta agresiva, distorsión cognitiva, personalidad, adolescencia.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between early maladaptive schemas and aggressiveness in students of a Public Educational Institution of Ayacucho, 2022. It was a quantitative approach research, basic type, with a correlational level and a non-experimental-transversal design. The hypothetical-deductive method was used. The population consisted of 187 4th and 5th grade high school students, and the sample, selected by non-probabilistic convenience sampling, included 170 students. The psychometric technique was used for data collection, employing the Early Maladaptive Schemas Questionnaire by Young (1999), adapted by Chávez (2017), and the Premeditated and Impulsive Aggressiveness in Adolescents Questionnaire by Andreu (2010), adapted to the Peruvian context by Pariona (2018). The findings revealed a significant and direct relationship between early maladaptive schemas and aggressiveness, as well as between their dimensions ($p < 0.05$). In addition, it was found that 85.3% of the students present early maladaptive schemas, while 50.6% evidenced a low level of aggressiveness

Keywords: Aggression, early maladaptive schemas, childhood, aggressive behavior, cognitive distortion, personality, adolescence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, son muchos los trastornos que se presentan en la adolescencia como consecuencia de eventos vividos en los primeros años de vida y del tipo de interacción con las figuras parentales en el entorno familiar. Cuando este tipo de conductas disfuncionales se mantienen en el tiempo toman el nombre de “esquemas desadaptativos tempranos”, los mismos que son patrones emocionales y cognitivos que, cuando están presentes, tienen un efecto perjudicial en el procesamiento de la información y pueden cambiar la percepción de uno mismo y de sus interacciones con los demás (Young et al., 2003; Young et al., 2013).

Estos esquemas, según Barreda (2021), son producidos como resultado del temperamento del niño, así como de experiencias perjudiciales. Pueden haber sido causados por la frustración de las necesidades psicológicas básicas del niño, por la victimización o el trauma del niño, por un exceso o una distorsión en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del niño, o por la interiorización selectiva de las figuras parentales como modelos.

Para Moreno et al. (2022), una vez desarrollados tales esquemas, es común notarlos como fuente para el desarrollo de conductas agresivas que tienden a ser resistentes a la modificación, y que se van haciendo evidentes conforme pasen las etapas de la adolescencia y la adultez.

Esta investigación siguió con una organización temática progresiva que empieza por el Capítulo 1 en el que se planteó el problema; se formularon los problemas y los objetivos generales y específicos, y se elaboró justificación de la investigación. En el Capítulo 2 se describieron los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y los términos básicos. En el Capítulo 3 se formularon la hipótesis general y las específicas, así como la definición de las variables de estudio. En cuanto al Capítulo 4 se consignó la ruta metodológica a seguir para obtener los resultados y los elementos básicos de ella. En el Capítulo 5 se describieron los

resultados y a partir de ello se elaboró la discusión. Finalmente, se concluyó el trabajo con las Conclusiones y Recomendaciones.

I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

Según distintas investigaciones, el entorno intrafamiliar y escolar son los principales factores que contribuyen al aumento del comportamiento violento y agresivo. La Organización Panamericana de la Salud (2021) señaló que la agresividad está vinculada al entorno familiar porque genera conductas influenciadas y manejadas por el entorno y la presencia de ideas irracionales. De hecho, según un estudio realizado en el año 2020, se estima que el 79% de menores de edad fueron víctimas de violencia familiar, además, un 21% generaron acoso escolar y presentaron conductas agresivas hacia sus compañeros; demostrándose así que el vínculo emocional con sus cuidadores y las pautas de crianza en el hogar pueden estar relacionadas con conductas agresivas (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En los últimos años en el Perú, se han reportado un total de 26,285 incidentes de agresión escolar; sin embargo, durante la transición a una modalidad virtual de educación en los años 2020 y 2021, el número de incidentes de violencia reportados en las escuelas disminuyó temporalmente a 756 y 769 respectivamente. Sin embargo, el retorno a clases en modalidad presencial en el año 2022, contribuyó al aumento de conductas agresivas, estudios recientes evidenciaron que, se registraron 874 denuncias de violencia física, psicológica y sexual, con previsiones desalentadoras para el resto del año. Las clases se impartieron en modalidad presencial. Al parecer, la pandemia provocada por la Covid-19, que dio lugar a la prolongación del encierro social y la cancelación de las clases presenciales durante un período de dos años, contribuyó al desarrollo de comportamientos agresivos, los cuales se fueron expresando mediante el acoso escolar (MINEDU, 2022).

A nivel local, los Centros de Desarrollo Integral de la Familia (CEDIF) informó que atendió 420 casos de menores de edad en situación de riesgo, a los cuales se les brindó servicios especializados en fortalecimiento familiar, promoción de relaciones respetuosas y solidarias, y

el desarrollo integral de cada menor de edad, esto por haberse identificado a algunos de ellos como víctimas de violencia no sólo en su entorno familiar sino también en su escuela (MIMP, 2022). Además, el Sistema Contra la Violencia Escolar durante los años de 2020 y 2021, registró 42,551 denuncias de bullying, de los cuales 937 ocurrieron en el departamento de Ayacucho, sobre todo en las zonas urbanas; y hasta los primeros días de junio del 2022, la aplicación virtual para reportar casos de violencia escolar (SiseVe) registró 15 casos de agresiones a escolares en el departamento de Huamanga (Caretas, 2022).

Con todo lo expuesto queda claro que los problemas que se estudiarán ayudarán a informar y sensibilizar a los cuidadores acerca de la importancia de la etapa infantil, etc. Todo ello basado en la población escolar adolescente del contexto sociodemográfico del altiplano.

Finalmente, es importante considerar que los pensamientos irracionales forman parte los esquemas desadaptativos tempranos, éstos últimos están conformados de recuerdos, sentimientos y cogniciones que se forman durante la infancia como resultado de la interferencia y la incapacidad de satisfacer las necesidades emocionales fundamentales con respecto a uno mismo y a otras personas (Young, 1999). Se deduce que estas cogniciones ilógicas, son predecesoras de una conducta agresiva debido a que, mediante actos intencionados o impulsivos de acción agresiva, ocasionan algún tipo de violencia.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Existe relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

- **PE1:** ¿Cuál es el nivel de los esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?

- **PE2:** ¿Cuál es el nivel de la agresividad y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?

PE3: ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Comprobar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- **OE1:** Determinar el nivel de los esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.
- **OE2:** Determinar el nivel de la agresividad y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.
- **OE3:** Determinar la relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación teórica

Se destacó la influencia de las figuras significativas presentes en la infancia y sus relaciones inmediatas como contribuyentes al desarrollo de un esquema maladaptativo temprano y el comportamiento agresivo en los estudiantes adolescentes. Según Young (1999), los esquemas están formados por recuerdos, emociones y cogniciones que tienden a desarrollarse por la interrupción de las necesidades afectivas fundamentales en el infante, dichos esquemas intervienen negativamente en la esfera social de la persona y consigo misma.

Por ello, se considera que los esquemas son los antecesores hacia conductas agresivas y potencialmente hostiles. Por ello, Andreu (2010, como se citó en Leandro, 2019) menciona que ésta se conforma de emociones y cogniciones, los cuales tienen como objetivo generar daño a un individuo (p.15).

Finalmente, el presente estudio permitirá generar conocimiento actualizado sobre las variables mencionadas a través de la búsqueda, selección y sistematización de los resultados recogidos en la población escolar adolescente dentro del entorno sociocultural del altiplano.

1.5.2. Justificación metodológica

Este estudio busca resaltar la importancia que existe entre ambas variables en base a una población estudiantil adolescente. Además, dado que las investigaciones acerca de la relación entre las variables de los esquemas desadaptativos y la agresividad son escasos, los resultados obtenidos del presente trabajo servirán de antecedentes para futuras investigaciones que se llevarán a cabo a nivel regional y local. En particular, será un aporte importante para el contexto sociodemográfico del altiplano.

1.5.2. Justificación práctica

Young (1999) menciona que cualquier interferencia o insatisfacción de las necesidades emocionales básicas en la infancia genera el desarrollo de un esquema desadaptativo temprano, el cual se manifiesta durante la adolescencia; además, Andreu (2010, como se citó en Leandro, 2019), señala que durante la adolescencia predomina la agresividad impulsiva debido a que los adolescentes tienden a reaccionar de forma hostil e inconsciente en situaciones sociales de presión. Por ello, la investigación actual destaca la importancia de la infancia en el adolescente. La adolescencia es un periodo (Papalia y Martorell, 2017) en el que se originan cambios en todos los ámbitos de su vida y es durante ésta época cuando se observan mayores problemas conductuales y emocionales.

Los instrumentos utilizados ayudarán a la identificación de esquemas y perfiles de agresividad presentes en los estudiantes; y teniendo en cuenta los resultados, se pretende sensibilizar y concientizar a los padres sobre las consecuencias negativas de una conducta agresiva.

En conclusión, las averiguaciones finales ayudarán a futuro a crear programas de intervención psicoeducativa con fines de prevención de la salud mental, con énfasis en los temas que se han identificado.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Internacionales

Barchelot et al. (2021) en su estudio titulado «Caracterización del comportamiento agresivo y variables psicosociales en una muestra de adolescentes de Colombia y su área metropolitana», examinaron a 351 adolescentes de entre 12 y 17 años. Los investigadores utilizaron un Cuestionario «AD HOC» y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A). Este estudio reveló una alta prevalencia de agresividad impulsiva entre los adolescentes, con un 33% de participantes que mostraban este comportamiento. Además, el estudio descubrió que la agresividad impulsiva era más común en las mujeres, ya que el 37,3% mostraba agresividad impulsiva y el 25,4% agresividad premeditada. Los adolescentes que mostraban altos niveles de hostilidad carecían de suficiente apoyo emocional por parte de su figura paterna y también declararon haber sufrido violencia física en el pasado.

Gavin y Lema (2020) en su estudio titulado «Estudio comparativo del nivel de agresividad por sexo en estudiantes de la escuela de educación general básica Juan Lavalle, Ecuador», realizaron una investigación con una muestra no probabilística de 82 estudiantes de décimo grado de EGB. Utilizaron el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes CAPI-A. Según las respuestas de los alumnos al cuestionario, la mayoría de las mujeres y los hombres no muestran agresividad. Sin embargo, un pequeño subgrupo de adolescentes de ambos sexos presenta agresividad impulsiva, siendo las mujeres las que muestran una mayor prevalencia. Este tipo de agresión se caracteriza por un comportamiento explosivo y directo. Además, un adolescente varón muestra agresividad premeditada. En conclusión, un pequeño número de varones muestra una combinación de comportamientos

violentos impulsivos y premeditados, mientras que las mujeres no muestran este nivel mixto de agresividad.

Chaves (2019) en un estudio titulado «Efecto de un programa de actividades de aventura sobre los niveles de agresividad en un grupo de adolescentes en riesgo social», examinó el impacto de un programa de actividades de aventura sobre los niveles de agresividad de un grupo de 16 adolescentes de entre 12 y 17 años. Los participantes eran beneficiarios del programa Acceso 9 de la Embajada de Estados Unidos, que asistían a escuelas y colegios de San Pedro Sula, Costa Rica. También se incluyó en el estudio un grupo de control de 15 adolescentes que no recibieron el plan de becas. El CAPI-A, una encuesta que mide la agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes, se administró antes y después del tratamiento. Los resultados revelaron que los niveles de agresividad premeditada y espontánea en los adolescentes no mostraron una disminución tras su participación en el programa de Actividades de Aventura.

Urbiola et al. (2019) en su estudio titulado «Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos: estudio comparativo entre España y Colombia en relaciones de noviazgo», examinaron una muestra de 1.975 estudiantes de secundaria y universitarios de ambos países. Los investigadores administraron el cuestionario Dependencia Emocional en el Noviazgo de Jóvenes y Adolescentes (DEN) y el Cuestionario de Esquemas versión corta (YSQ-S1). La investigación demostró que las características de sujeción, apego y grandiosidad exhiben relaciones más fuertes con la dependencia emocional.

Duque (2018) realizó un estudio titulado «Prevalencia de esquemas desadaptativos tempranos en la adicción a las redes sociales virtuales». En el estudio participaron 126 escolares de una institución pedagógica de Medellín. Los investigadores utilizaron el cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS), el cual fue desarrollado y validado por Ecurra y Sales (2014), así como el Young Schema Questionnaire long form - second edition (YSQ - L2). Este

estudio estableció una correlación clara y directa entre las variables, permitiendo concluir que las dimensiones de abandono, desconfianza/abuso, autosacrificio y escaso autocontrol son los factores predominantes que contribuyen a la adicción a las redes sociales virtuales.

Jiménez (2014) realizó un estudio titulado «Perfiles de agresividad en preadolescentes y adolescentes que practican karate en la Confederación Deportiva Autónoma de Guatemala, en el departamento de Sacatepéquez». El cuestionario CAPI-A, diseñado para medir tanto la agresividad deliberada como la impulsiva, se administró a un grupo de 22 preadolescentes y adolescentes que practican deporte. El estudio reveló que los preadolescentes y adolescentes que practican kárate muestran bajos niveles de hostilidad. La principal sugerencia es educar a padres, profesores y cuidadores sobre las ventajas de la práctica del kárate para este grupo de edad.

Hernández (2013) realizó un estudio titulado «Esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes con y sin dependencia emocional». El diseño del estudio empleado fue de tipo descriptivo y comparativo. Un total de 338 alumnos de las provincias de Almería y Vera en España fueron incluidos en el estudio. La muestra del estudio reveló que el esquema desadaptativo precoz predominante es el «Autosacrificio», presente en el 47,5% de los participantes. Esto indica que los individuos tienen una tendencia a satisfacer excesivamente las demandas de los demás. Por el contrario, hay una prevalencia del 16,4% de hábitos autoexigentes. Por el contrario, existe una prevalencia del 16,4% de patrones de autoexigencia, mientras que el 17,3% de los individuos experimentaron un patrón de abandono debido a que crecieron en un hogar con carencias afectivas. En cuanto a la dependencia emocional, se asocia mayoritariamente a conductas de autoexigencia y abandono. En este contexto, las mujeres presentan una prevalencia un 4,7% mayor en comparación con los hombres.

Penado (2012) realizó un estudio sobre los efectos de los factores individuales y sociocontextuales en la agresividad reactiva y proactiva en adolescentes. La ciudad es Madrid.

Se realizó un estudio con un grupo de 138 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los investigadores utilizaron tres instrumentos diferentes para recoger datos: el Cuestionario «RPQ» (Raine, Dodge, Loeber et al., 2006; adaptado por J.M. Andreu et al., 2010), la Escala de Impulsividad (BIS-10; Barratt, 1985) y la Escala de Agresión Impulsiva/Premeditada (IPAS; Stanford et al., 2003). El estudio encontró que existe una relación entre las variables familiares y ambos tipos de agresividad. Específicamente, se encontró que las prácticas familiares coercitivas y los procesos familiares disfuncionales, como las interacciones parentales-filiales conflictivas y la baja supervisión, estaban asociados con la manifestación de conductas agresivas reactivas.

2.1.2. Nacionales

Castellanos et al. (2022) realizaron un estudio titulado «Esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos» para determinar el vínculo entre estas características. En el estudio participaron 350 adolescentes de 16 a 18 años. Para medir la primera variable se utilizó el Young Schema Questionnaire - Short Form (YSQ-SF) desarrollado por Jeffrey Young, mientras que para evaluar la segunda variable se empleó el Aggressiveness Questionnaire (AQ) creado por Buss y Perry. Por lo tanto, esto demuestra que las dimensiones de la variable independiente están correlacionadas con la variable dependiente, a excepción de los esquemas de la cuarta dimensión. Por el contrario, en hombres y mujeres, los esquemas predominantes fueron desconfianza/abuso y abnegación, respectivamente.

León (2021) en su estudio titulado «Esquemas desadaptativos y violencia en el noviazgo en adolescentes del distrito de Bustamante y Rivero, Arequipa, 2021», buscó determinar la relación entre estos factores en un grupo de 138 adolescentes de 15 a 19 años. Para ello, se utilizó el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2) en su adaptación española de Castrillón et al. (2003), mientras que el Inventario de Violencia en el Noviazgo Adolescente CADRI fue empleado en su adaptación española por Fernández et al. (2005). Por

tanto, se descubrió una clara correlación entre las variables investigadas. En otras palabras, cuanto más severos eran los esquemas desadaptativos, más intensa era la violencia. Del mismo modo, los varones eran más dominantes como perpetradores de agresiones. Además, la edad de los adolescentes presentó variaciones notables en la ocurrencia de esquemas desadaptativos y violencia.

Collado (2020) realizó un estudio titulado «Inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria en función de los niveles de agresividad». El objetivo del estudio era establecer una relación entre estas variables en función de la agresividad. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992) y el cuestionario de esquemas maladaptativos tempranos (YSQ-L2) de Young (1990). Un estudio reveló que existe una relación negativa entre la variable independiente y los dos primeros esquemas cognitivos en escolares que muestran bajos niveles de agresividad. Por el contrario, existe una relación positiva entre la variable independiente y los marcos cognitivos relacionados con la quinta dimensión en escolares con altos y bajos niveles de agresividad.

Collado y Matalinares (2019) realizaron un estudio titulado «Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en escolares de secundaria de Lima Metropolitana» con el objetivo de establecer una conexión entre estos dos factores. En este estudio se empleó el cuestionario de agresividad desarrollado por Buss y Perry (1992) y el cuestionario de esquemas maladaptativos tempranos (YSQ-L2) creado por Young (1990). Los resultados demostraron una relación clara y directa entre las variables. Los esquemas dominantes observados fueron la privación emocional y el autocontrol inadecuado. Además, se observó un nivel moderado de hostilidad.

Chupillón (2018) en su estudio titulado «Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad premeditada-impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo», examinó la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad premeditada-impulsiva en estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de

Esquemas Juveniles (YSQ - L2), que fue una versión adaptada específicamente diseñada para adolescentes de Otuzco (Chávez, 2017), y el Cuestionario de Agresividad Premeditada - Impulsiva, que también fue personalizado para adolescentes de la región de Alto Trujillo (Neira, 2017). Finalmente, se descubrió que los patrones primarios de pensamiento en las féminas consisten en autocontrol, desconfianza, autosacrificio, normas inflexibles I y II, represión emocional y atrapamiento. Además, la variable de agresividad exhibe porcentajes comparables en sus dos dimensiones: premeditación e impulsividad, con valores de 44,4% y 48,4% respectivamente.

Romero (2018) examinó las propiedades métricas de los instrumentos psicométricos creados por Andreu en su estudio titulado «Propiedades psicométricas del cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de 3° a 5° de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Huaral, 2018». Los resultados indicaron que las propiedades psicométricas del instrumento fueron adecuadas, como lo demuestra una validez de contenido de 0,80 en el coeficiente V de Aiken y una consistencia interna de 0,784 en el coeficiente Alfa de Cronbach.

Raffo (2017) realizó un estudio denominado «Violencia premeditada e impulsiva y técnicas de afrontamiento en alumnos de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo». El estudio utilizó el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A) y la Escala de Afrontamiento en Adolescentes (AEC) para examinar la relación entre estas características en una muestra de 445 escolares. En última instancia, el estudio demostró una relación clara y directa entre las variables investigadas, y reveló que todos los escolares presentan niveles elevados de agresividad impulsiva.

2.1.3. Antecedentes Locales

Lahuana (2022) en su estudio titulado «Agresividad y bienestar psicológico en adolescentes estudiantes de la Institución Educativa Pública Nuestra Señora de las Mercedes,

Ayacucho 2022», empleó una técnica de abordaje cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal para examinar la relación entre agresividad y bienestar psicológico. La población estuvo conformada por 150 alumnas de cuarto año de secundaria. Se empleó la metodología de encuesta, utilizando como instrumentos de evaluación el Cuestionario de Agresividad AQ y el Cuestionario de Ryff. Los resultados indican una correlación negativa significativa entre la agresividad y el bienestar psicológico, como demuestran los valores de $-0,435$ ($p=0,01$) para la agresividad general, $-0,317$ ($p=0,002$) para la agresividad física, $-0,268$ ($p=0,000$) para la agresividad verbal, $-0,234$ ($p=0,001$) para la ira y $-0,319$ ($p=0,000$) para la hostilidad. En definitiva, el estudio revela una correlación débil y opuesta entre las variables investigadas, así como las dimensiones de la agresividad y el bienestar psicológico entre los alumnos incluidos.

García (2021) en su estudio titulado «Estilos de crianza y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho, 2021», tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de crianza y la agresividad en una muestra de 138 niños. Los instrumentos de evaluación empleados fueron la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y el Cuestionario de Agresividad (CA) de Buss y Perry. Este estudio demostró una notable correlación entre las variables independientes y dependientes ($\chi^2=0,000<0,05$). Además, el estudio reveló que el 45,7% de los alumnos mostraba un enfoque autoritario, mientras que el 27,5% mostraba niveles modestos de hostilidad.

Zanabria (2021) realizó un estudio titulado «Métodos de crianza y agresividad en alumnos de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho, 2021». Realizó un estudio descriptivo correlacional utilizando un diseño no experimental. Se incluyó en la muestra a 138 alumnos y alumnas de 12 a 16 años de edad. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y el Cuestionario de Agresión (CA) de Buss y Perry. Los resultados establecieron una correlación entre los

diferentes enfoques de crianza y la manifestación de conductas agresivas. La distribución de los estilos parentales en la muestra fue la siguiente: El 45,7% tenía un estilo autoritario, el 24,6% un estilo autoritario, el 23,9% un estilo permisivo y el 5,8% un estilo negligente. Los datos muestran que el 27,5% de los individuos muestran una agresividad baja, mientras que el 23,9% muestran una agresividad media.

Zambrano (2021) realizó un estudio denominado «Clima social familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho 2019.» El estudio se centró en 150 alumnas de entre 15 y 17 años de edad. Este estudio empleó el cuestionario Fes de Moos y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry. Finalmente, reveló una notable correlación positiva entre las variables mencionadas, específicamente, que las escolares con puntuaciones desfavorables en clima social familiar presentaban mayores niveles de agresividad.

Flores (2018) en su estudio titulado «Personalidad y agresividad en estudiantes de secundaria de Socos, Ayacucho, 2018», tuvo como objetivo determinar la correlación entre estos factores en una muestra de 20 escolares, utilizando un método de muestreo no probabilístico. El estudio demuestra que no existe correlación significativa entre estos factores ($t_c=0,896 > 0,05$). No obstante, la investigación reveló que el 45% de los alumnos presentaba rasgos de personalidad sanguínea, mientras que el 50% mostraba un nivel modesto de agresividad.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Definición de esquemas desadaptativos tempranos

Bunge et al. (2002) afirman que estos esquemas se construyen a lo largo del tiempo y sirven como filtros cognitivos que dirigen la recogida de información del entorno circundante. En consecuencia, los individuos necesitan instrucciones explícitas para reconocer el pensamiento ilógico, ya que estos marcos cognitivos influyen en su percepción e interpretación

de las circunstancias circundantes. Los niños, especialmente, tienen dificultades para diferenciar entre lo lógico y lo ilógico, incluso cuando se les señalan explícitamente sus fallos de razonamiento. Con frecuencia, los individuos tienen dificultades para distinguir suficientemente entre sus pensamientos y sentimientos, y mucho más para categorizar estas experiencias de manera lógica. Este fenómeno, que suele observarse en el desarrollo infantil, se denomina pensamiento inadaptado. Se refiere a la tendencia de los niños a combinar de forma inexacta sus experiencias cognitivas y emocionales.

Según Bunge et al. (2002), estas distorsiones cognitivas son especialmente frecuentes entre los adolescentes que presentan síntomas de depresión. Estos jóvenes tienden a restar importancia o minimizar sus atributos positivos, la ayuda que reciben de los demás y su responsabilidad personal por los sucesos negativos. La depresión agrava la existencia de esquemas desadaptativos, lo que conduce a un ciclo en el que los adolescentes malinterpretan sus interacciones sociales, sus experiencias personales y sus talentos, lo que a su vez mantiene su mal estado emocional. Estas distorsiones no son simples errores de interpretación, sino que son manifestaciones de profundos esquemas cognitivos que afectan a la forma en que uno se percibe a sí mismo y procesa la realidad.

Cabe mencionar que algunas enfermedades psicológicas, como la depresión y los trastornos específicos de la personalidad, tienen una fuerte correlación con los esquemas desadaptativos tempranos (EDT). Ciertos esquemas sirven de base para problemas más graves, como los trastornos de la personalidad, y se clasifican como maladaptativos tempranos debido a su temprana aparición a lo largo del desarrollo y a su fuerte predisposición a producir disfunciones. Los esquemas desadaptativos tienen un impacto duradero en el comportamiento y el bienestar emocional de las personas, persistiendo en el tiempo e impactando crónicamente en sus pensamientos y emociones (Bunge et al., 2002).

Gómez e Ibáñez (2003) definen los esquemas como estructuras cognitivas duraderas conservadas en la memoria a largo plazo, que se manifiestan en la forma en que los individuos conceptualizan su yo y forman su identidad personal. Estos esquemas engloban el repertorio cognitivo de una persona, compuesto por creencias, suposiciones, proposiciones, premisas y juicios. Influyen en el modo en que los individuos se evalúan a sí mismos y a los demás. Además, estas estructuras no son sólo instancias separadas de la personalidad, sino que están íntimamente ligadas a otros procesos cognitivos, emocionales y motivacionales. La personalidad puede verse como una manifestación de esquemas subyacentes, en los que las emociones y los comportamientos influyen en cómo percibimos, comprendemos y creamos nuestras experiencias cotidianas.

Según Rodríguez (2009), estos esquemas se originan a partir de la combinación de varios elementos, incluyendo las necesidades emocionales fundamentales insatisfechas durante la infancia, las experiencias tempranas y el temperamento individual del niño. Estos tres componentes colaboran para establecer los cimientos de los esquemas adaptativos o desadaptativos que un individuo puede construir. Por lo tanto, se considera que un individuo goza de buena salud cuando ha satisfecho satisfactoriamente sus necesidades emocionales durante las fases iniciales de su vida. Sin embargo, Rodríguez subraya que el desarrollo de estos esquemas está influido por la interacción entre el temperamento del niño y sus experiencias dentro de su entorno inmediato, típicamente su familia. Esta interacción tiene un impacto significativo en el desarrollo del niño debido a la proximidad y a las frecuentes interacciones durante las primeras etapas de su vida.

Para Young et al. (2013), estos esquemas son patrones de emociones y pensamientos que suelen desarrollarse cuando las necesidades emocionales básicas se ven alteradas en la infancia, tal vez como resultado de experiencias negativas vividas durante esta época. Estos esquemas fuertemente arraigados suelen tener un efecto perjudicial en las interacciones

interpersonales, ya que suscitan respuestas inadecuadas ante diferentes situaciones. Estas respuestas reflejan directamente el esquema desadaptativo que controla el comportamiento de la persona. Estos autores destacan además que estos esquemas funcionan como filtros que moldean la forma en que los individuos perciben y entienden el mundo, lo que explica el reto que supone alterar sus patrones de reacción.

Los esquemas cognitivos, tal y como los definen Beck y Haigh (2014), son representaciones internas de los estímulos a los que están expuestos los individuos. Estos esquemas almacenan los pensamientos, experiencias y juicios de una persona. Estas representaciones participan en el proceso de procesamiento de la información y pueden interactuar con los sistemas cognitivos, emocionales, afectivos, motivacionales y conductuales de una persona. Según estos estudiosos, los problemas psicológicos se producen cuando hay sesgos en el procesamiento de la información, lo que conduce a una distorsión negativa de la realidad. Estos sesgos, especialmente aquellos que amplifican la impresión de amenaza o desafío, juegan un papel crucial en la formación de trastornos emocionales y conductuales, ya que impactan directamente en cómo los individuos se aproximan y reaccionan a su entorno.

Ramírez et al. (2014) sugieren que uno o más de estos esquemas pueden ser vistos como creencias inflexibles o afirmaciones irracionales que continúan existiendo incluso cuando hay información que va en su contra. Estas creencias funcionan de forma rígida, interpretando los datos de una manera que, en última instancia, valida y refuerza el esquema desadaptativo. Además, los autores destacan la importancia de que las personas reconozcan el papel que desempeñan estos esquemas en la perpetuación de comportamientos inadaptados en sus vidas. Al identificar y comprender estos esquemas, podemos ajustar los comportamientos y creencias que contribuyen a los problemas emocionales y de relación.

2.2.2. *Causas*

Young y Klosko (2007) indican hay experiencias que influyen en el origen de los esquemas:

Fracaso tóxico de las necesidades: Surge cuando durante la etapa de la infancia, la persona tuvo un soporte familiar inadecuado en el que se evidenció carencias afectivas e inestabilidad.

Traumatización y victimización: Son experiencias poco adaptativas a una edad temprana, es decir, hay antecedentes de maltrato, burlas o sobreprotección.

Demasía de reforzadores: Se da cuando los cuidadores son muy permisivos o auto protectores y están excesivamente implicados en la vida del niño imposibilitándoles la oportunidad de desarrollar su autonomía.

Internalización selectiva: Ocurre cuando se asimilan experiencias de personas significativas de su ambiente, especialmente de sus progenitores y simultáneamente imitan sus conductas, repiten opiniones y/o reaccionan igual frente a situaciones similares.

Rodríguez (2009) señala que el modelo de Jeffrey Young, conocido como la Terapia de Esquemas, pone su énfasis en los esquemas disfuncionales tempranos. Este enfoque se basa en explorar y comprender los orígenes de los problemas actuales de los pacientes, los cuales suelen estar arraigados en experiencias infantiles. De acuerdo con Young et al. (2013), los esquemas disfuncionales tempranos son patrones emocionales y cognitivos profundamente instaurados que se desarrollan durante la infancia y la adolescencia, en respuesta a las interacciones del individuo con su entorno, en particular con sus figuras de apego, como los padres o cuidadores. Estas primeras experiencias generan creencias y sentimientos que tienden a influir en la manera en que las personas perciben el mundo y se relacionan con los demás en su vida adulta.

Una de las características fundamentales de los esquemas disfuncionales tempranos es que tienden a autoperpetuarse y muestran una fuerte resistencia al cambio. Esto significa que, una vez establecidos, los esquemas continúan influyendo en el comportamiento y las emociones del individuo, incluso cuando las circunstancias actuales ya no justifican su presencia. Este ciclo de automantenimiento ocurre porque las personas, consciente o inconscientemente, buscan situaciones que confirmen sus creencias negativas sobre sí mismas y los demás, lo que refuerza los esquemas (Young y Klosko, 2007).

Además, estos esquemas son inherentemente disfuncionales, es decir, generan malestar emocional y dificultan la adaptación del individuo a las demandas de su entorno. Los esquemas suelen ser activados por experiencias ambientales que recuerdan o evocan las situaciones dolorosas o insatisfactorias vividas en la infancia. Así, las personas que tienen esquemas disfuncionales pueden reaccionar de manera desproporcionada ante determinados estímulos o circunstancias, que pueden parecer triviales a otras personas pero que, para ellos, desencadenan una fuerte respuesta emocional (Young y Klosko, 2007).

Otra característica de los esquemas disfuncionales es que suelen estar asociados a un afecto elevado. Esto implica que, cuando se activan, generan emociones intensas y duraderas, como el miedo, la tristeza, la ira o la desesperanza. En este sentido, Young et al. (2013) destacan que los esquemas no son únicamente el producto de experiencias ambientales adversas, sino que también están influenciados por el temperamento innato del individuo. Es decir, existe una interacción entre las disposiciones temperamentales del sujeto y las experiencias disfuncionales vividas durante su desarrollo, lo que contribuye a la formación y consolidación de estos esquemas.

2.2.3. Dimensiones

Young et al. (2013) afirma que “existen 18 esquemas agrupadas en cinco dimensiones de necesidades afectivas insatisfechas” (p.29).

2.2.3.1. Dimensión I: Desconexión y rechazo

Se caracteriza porque el individuo suele provenir de familias disfuncionales e inestables, con sustitución de roles parentales en las que se evidencia carencias afectivas con tendencia al rechazo, también se encontró que la mayoría de ellas habían tenido antecedentes de eventos traumáticos durante su infancia. A lo largo de su desarrollo, presentan dificultad para construir relaciones interpersonales que sean afectivamente estables y agradables puesto que consideran que los individuos no lograrán cumplir con la estabilidad, seguridad, aprobación, protección y afecto que solicitan; en la etapa adulta establecen apegos destructivos o eluden absolutamente todo tipo de relación interpersonal (Young et al., 2013).

El autor señala que esta dimensión está conformada por cinco esquemas:

1. **Abandono/ Inestabilidad:** La persona considera que las personas con quienes establece algún tipo de vínculo, son inseguras y poco confiables puesto que no le brindan un soporte emocional adecuado, tienen la idea irracional de que eventualmente los abandonarán por alguien mejor o a consecuencia de algún evento trágico.
2. **Desconfianza/ Abuso:** Existe la idea irracional de que las personas tienen el objetivo de manipularlo o engañarlo a fin de obtener algún tipo de beneficio; generando en la persona que presenta este esquema, sentimientos de miedo y desconfianza para establecer algún tipo de vínculo.
3. **Privación emocional:** La persona afirma que ningún individuo le podrá ofrecer un soporte emocional congruente a sus carencias.
4. **Imperfección/ Vergüenza:** Preocupación de que su entorno los perciba como personas imperfectas, perversas, absurdas o ineptas frente a

situaciones transcendentales; y de llegar a ser expuestos, no podrán ser merecedores de afecto.

5. Aislamiento social/ Alienación: Creen erradamente que no pertenecen a ningún círculo social debido a que tienen habilidades diferentes y por ello, las personas no los entienden y se muestran indiferentes, originándoles aislamiento social.

2.2.3.2. Dimensión II: Desempeño y autonomía deficiente

Las personas que tienen los esquemas de esta segunda dimensión, en su mayoría provienen de familias sobre protectoras y en menor porcentaje, de familias negligentes y conflictivas que no cubrieron las necesidades básicas y emocionales durante la infancia; cabe resaltar que ambas generaron problemas en cuanto al desarrollo de su autonomía.

A lo largo de su desarrollo, presentan déficit de habilidades sociales para interrelacionarse con los demás, son inseguros e incapaces de establecer objetivos personales, dependientes que suelen buscar aceptación en otras personas.

Young et al. (2013) señala que esta dimensión se conforma por tres esquemas:

- 6. Dependencia/incompetencia:** El individuo se considera incapaz de asumir responsabilidades habituales de manera adecuada sin la asistencia de otro.
- 7. Vulnerabilidad al peligro y/o enfermedad:** La persona se considera incompetente para afrontar y/o resolver cualquier situación, frecuentemente presenta miedos irracionales relacionados a cogniciones catastróficas referidas a la muerte y accidentes.
- 8. Apego confuso e inmadurez:** Incluye sentimientos de asfixia hacia los demás y carece de un sentido claro de la identidad debido a que tiene la cognición irracional de que si las personas no están juntas no podrán sobrevivir.

- 9. Fracaso:** Pensamiento recurrente de fracasar en todas las esferas de su vida diaria o de ser considerado como una persona imperfecta en su entorno social.

3.3.3.3. Dimensión III: Límites insuficientes

Proviene de familias permisivas o condescendientes, quienes por lo general no enseñan ni exigen el respeto por las normas y leyes; se caracterizan por ser impulsivos, no asumen sus responsabilidades ni cumplen con tareas encomendadas; poco empáticos, no respetan la opinión de los demás ni sus derechos; autoritarios y dominantes, les cuesta trabajar en equipo. No logran satisfacer sus objetivos personales a largo plazo y su entorno los percibe como egoístas, descorteses, irresponsables y narcisistas (Young et al., 2013, p.35).

Está conformado por dos esquemas:

- 10. Grandiosidad/Autorización:** Creen erróneamente que las demás personas son inferiores a ellos y hacen caso omiso de las reglas, se caracterizan por ser desmedidamente demandantes.

- 11. Insuficiente autocontrol y autodisciplina:** Son personas impulsivas y poco tolerantes, eluden situaciones o tareas que eventualmente les pueda generar disgusto.

3.3.3.4. Dimensión IV: Tendencia hacia al otro

Las personas que tienen los esquemas de esta cuarta dimensión, provienen de familias rígidas y estructuradas en las que los padres consideraron las necesidades del infante en un segundo plano y estimaron más sus propias necesidades emocionales. Tienden a priorizar y compensar necesidades impropias antes que las de sí mismas, se esfuerzan por mantener una agradable impresión social para conseguir el asentimiento de su entorno y evitar que éstos las excluyan o tengan algún tipo de represalia; desconocen acerca de sus fortalezas, debilidades, gustos y/o preferencias (Young et al., 2013, p.35).

Se conforma por dos esquemas:

12. Subyugación: El individuo cohibe emociones, preferencias, decisiones y ambiciones debido a que considera que éstos no son significativos para los demás y permite que otra persona lo subyugue y controle a fin de evadir amenazas o ser abandonado.

13. Auto sacrificio: Satisface de manera voluntaria las necesidades de los demás antes que las suyas a fin de evitar sentimientos de culpabilidad y la ruptura del vínculo emocional con alguien a quién él distingue como necesitado.

14. Aprobación y reconocimiento: Especial interés en que otras personas reconozcan y valoren sus opiniones y conductas, con la finalidad de lograr sensaciones seguras y genuinas.

2.3.3.5. Dimensión V: Sobrevigilancia e inhibición

Son individuos provenientes de familias con modelos parentales inadecuados en los que se evidencia un ambiente familiar con actitudes de firmeza y represión.

Tienden a reprimir sus pensamientos y emociones por temor a que sean socialmente inaceptables, se adhiere rígidamente a las reglas y son excesivamente perfeccionistas, planean y organizan sus acciones de forma meticulosa. Suelen estar en constante hipervigilancia y perciben la vida de manera catastrófica, por ello, su entorno los percibe como personas pesimistas, perfeccionistas, rígidas y controladoras (Young et al., 2013, p.36).

Se conforma por cuatro esquemas:

15. Negatividad/ Pesimismo: Minimizan aspectos positivos y/o situaciones agradables de su vida y poseen una visión catastrófica de su entorno.

16. Inhibición emocional: Cohíben sus opiniones, acciones, impulsos y sentimientos genuinos a fin de evitar la crítica y el rechazo; se les dificulta mantener una

comunicación asertiva con los demás y su entorno los percibe como personas distantes y frías.

17. Estándares inflexibles 1/ Auto exigencia/ Hiperocrítica: La persona cree erróneamente que el éxito y esfuerzo invariable evitará la detración, el rechazo y el retraimiento, por ello, crea ideales muy altos que lo llevan a sobre exigirse. Cabe resaltar que, para ser considerado como esquema, debe interferir en las actividades cotidianas del individuo.

18. Estándares inflexibles 2/perfeccionismo/condena: Presentan la necesidad de realizar las cosas de manera meticulosa y perfecta a fin de evitar castigos, son poco tolerantes frente a la frustración, rígidos y autoritarios con quienes no comparten sus expectativas.

2.2.4. Definición de agresividad

La agresividad es un fenómeno polifacético que ha sido ampliamente examinado por campos como la psicología, la biología y la sociología. Según la definición de Buss y Perry (1992), la agresividad se refiere a una reacción en la que un organismo inflige un estímulo dañino a otro. Este comportamiento se considera innato y tiene orígenes evolutivos, ya que ayuda al individuo a sobrevivir y reproducirse. Desde este punto de vista, la agresividad puede entenderse como un mecanismo adaptativo, esencial para la autoconservación o la adquisición de recursos, lo que subraya su importancia en la historia evolutiva del ser humano.

La investigación neurobiológica ha proporcionado información sobre los fundamentos neurológicos de la agresividad, revelando que ciertas regiones del cerebro, como el córtex prefrontal, son esenciales para controlar las emociones y las acciones violentas. El córtex prefrontal interviene en procesos como la toma de decisiones, la inhibición del comportamiento impulsivo y la regulación de las emociones. La reducción de la actividad en estas regiones específicas se ha relacionado con una mayor probabilidad de mostrar un comportamiento

agresivo, lo que indica que el mal funcionamiento de la corteza puede hacer que los individuos sean más propensos al comportamiento violento. Se ha observado que las personas que han sufrido lesiones en el córtex orbitofrontal, una región del cerebro responsable de la toma de decisiones y la regulación del comportamiento social, muestran una mayor agresividad. Esto también se observa en pacientes con sociopatía adquirida (Gil-Verona et. al., 2002).

Por el contrario, según la Teoría Social Cognitiva, la agresividad no es únicamente una reacción innata, sino que también puede adquirirse a través del aprendizaje. De hecho, esta teoría propone que el contexto social es crucial en la adopción de la conducta agresiva (Chapi, 2012). El aprendizaje observacional se refiere al proceso por el cual los individuos adquieren conocimientos y habilidades no sólo a través de sus propias experiencias directas, sino también observando el comportamiento de los demás. Esta forma de aprendizaje es especialmente aplicable en entornos donde los comportamientos violentos suelen ser aceptados, ya que los individuos pueden interiorizar estos comportamientos como tácticas adecuadas para resolver conflictos o salvaguardarse de peligros externos (Prieto, 2018). La teoría enfatiza que las circunstancias contextuales pueden influir en el desarrollo de la agresividad, y los individuos se comportan en función de sus expectativas respecto a los resultados de sus actividades.

La agresividad también puede ser entendida a través de una perspectiva motivacional, donde el comportamiento violento es intencionado y dirigido a alcanzar metas específicas (Berkowitz, 1996; Ramirez y Andreu, 2006; Siever, 2008). La agresión puede manifestarse como un comportamiento premeditado o impulsivo, lo que indica que puede estar bien planificada o ser una reacción inmediata a un desencadenante externo. La agresión de esta naturaleza está influenciada por factores psicológicos y culturales, lo que pone de relieve la naturaleza compleja y multidimensional de este comportamiento. En los países modernos, la agresión está asociada a importantes problemas sociales como la violencia de género, la

violencia doméstica y la delincuencia. Esto pone de relieve su importancia como problema psicológico significativo (Raya et al., 2009).

Además, la investigación ha demostrado que la agresividad no se manifiesta únicamente mediante acciones externas, sino que implica una compleja interacción de emociones y procesos cognitivos, con la intención de infligir daño a otra persona (Andreu, 2010, como se citó en Leandro, 2019). Esta hostilidad puede expresarse directamente, a través de actos físicos de agresión, o indirectamente, a través de actos verbales o psicológicos de agresión, ampliando así la comprensión convencional de la agresión física. Matalinares et al. (2012) definen la agresión como una tendencia duradera hacia la violencia en circunstancias específicas, marcada por una propensión a involucrarse en comportamientos hostiles tanto físicos como verbales. Estos comportamientos están motivados por una evaluación pesimista de los demás o de los acontecimientos, junto con el deseo de hacer daño o transmitir juicios desfavorables.

Finalmente, Matalinares et al. (2012) destacan la rabia como una emoción fundamental que impulsa la agresión. La ira es una emoción innata que se produce cuando uno siente que ha sido agraviado o tratado injustamente. Sin embargo, puede volverse problemática cuando se vuelve incontrolable. Esta sensación es un componente de una secuencia de respuestas psicológicas internas que pueden producirse como reacciones automáticas ante sucesos desagradables. Aunque es un aspecto típico de las experiencias humanas, en ciertos casos puede servir como catalizador de conductas agresivas o dañinas.

2.2.6. Características de la agresividad

La agresividad puede surgir de varias formas, desencadenadas habitualmente por emociones como la ira, la rabia y la furia. Estos profundos estados emocionales no sólo influyen en los individuos que los padecen, sino que también repercuten en las personas de su entorno, dando lugar a conflictos y tensiones en diversos ámbitos sociales. El agresor puede obtener una sensación de gratificación o alivio temporal de su agravio o angustia dirigiendo estas

emociones contra los demás. Sin embargo, esta gratificación es efímera y con frecuencia se asocia a hábitos de comportamiento nocivos (Carrasco, 2016).

Las expresiones de estas agresiones son variadas, abarcando manifestaciones verbales como insultos y amenazas, así como acciones físicas que pueden variar desde actos de violencia menores hasta agresiones graves. El rasgo definitorio en estas circunstancias, independientemente de la manifestación de violencia, es el propósito deliberado de infligir dolor o daño. Este daño puede infligirse tanto a individuos tangibles como a entidades intangibles, como instituciones o figuras de autoridad. Por ejemplo, el agresor puede mostrar desprecio por las normas o estatutos, desafiar a quienes ostentan el poder o realizar actos de destrucción, todo ello con el objetivo de expresar descontento o furia (Raya et al., 2009).

En ocasiones, estos comportamientos violentos van más allá de los sucesos individuales y se convierten en patrones consistentes de comportamiento antisocial. El comportamiento antisocial abarca una variedad de actitudes y actividades que desafían las normas sociales e infringen los derechos de los demás. Puede variar desde la falta de respeto a la autoridad hasta conductas delictivas más graves. Las personas que exhiben este comportamiento pueden experimentar una sensación de desapego o apatía hacia el dolor ajeno, lo que les permite persistir en sus acciones agresivas sin sentir culpa alguna (Raya et al., 2009).

Es crucial reconocer que esta forma de comportamiento violento no sólo afecta a los objetivos inmediatos, sino que también tiene consecuencias más amplias en el entorno social, influyendo en la dinámica familiar, educativa y comunitaria. Además, las instituciones educativas y las autoridades también pueden convertirse en el foco de estas actitudes agresivas, creando una atmósfera de desafío y conflicto que puede ser difícil de manejar si no se abordan eficazmente las causas profundas (Carrasco, 2016).

2.2.7. Factores que influyen en la agresividad

Samaniego (2017) afirma que la agresión, en lugar de ser simplemente un comportamiento indeseable, puede servir como un ejemplo conductual muy apreciado por ciertos niños o adolescentes. Esto es especialmente cierto en entornos en los que las dinámicas de poder, control o aceptación social están estrechamente asociadas a la exhibición de fuerza o dominio sobre los demás. El entorno sociocultural desempeña un papel crucial en la formación del comportamiento de un individuo al proporcionarle diversos modelos de conducta que, consciente o involuntariamente, promueven la adopción de actitudes violentas. Cuando un niño o un adolescente están expuestos a modelos agresivos en su hogar, su educación o su entorno social, son más propensos a adoptar e imitar estos comportamientos nocivos como una forma legítima de interactuar.

Además, las investigaciones han indicado que tanto el nivel de exposición a la agresividad como los métodos disciplinarios específicos empleados por los padres tienen una influencia sustancial en la formación de tendencias violentas en los adolescentes. En los hogares en los que los padres emplean métodos disciplinarios indulgentes y poco organizados y tienen actitudes tolerantes hacia determinados comportamientos hostiles, resulta más fácil que los niños muestren respuestas agresivas. Los límites insuficientemente definidos y uniformes en este tipo de crianza pueden dar lugar a que los adolescentes perciban la agresividad como un medio adecuado para resolver problemas o afirmar su dominio (Matalinares et al., 2012).

Sin embargo, aquellos padres que expresan su desaprobación de la agresividad pero que, a pesar de ello, utilizan castigos físicos, verbales o amenazas para disciplinar a sus hijos, pueden estar fomentando, sin saberlo, una mayor animosidad en sus vástagos. En tales casos, la discrepancia entre el mensaje verbal (que expresa la desaprobación de la agresividad) y el comportamiento real (que emplea la agresión como forma de castigo) provoca perplejidad en

el joven, que podría percibir el castigo agresivo como una conducta aceptable y justificada. El uso de procedimientos disciplinarios incoherentes no sólo no aborda eficazmente el comportamiento, sino que con frecuencia provoca en los adolescentes una mayor irritación, resentimiento y, en última instancia, agresividad. Esto crea un bucle difícil de detener (Samaniego, 2017).

2.2.8. Modelo Integrador de la Agresividad Premeditada e Impulsiva

La agresividad se refiere a una conducta caracterizada por la provocación o el ataque, y puede ser analizada tanto desde la perspectiva del agresor como de la víctima. Desde el punto de vista del agresor, la agresividad puede ser vista como una respuesta a situaciones percibidas como amenazantes, injustas o frustrantes. En cambio, desde la perspectiva de la víctima, la agresión se percibe como un acto de ataque o daño, lo que genera sufrimiento o afectación en su integridad física, emocional o psicológica. Este comportamiento debe situarse en un contexto donde se desarrollan las relaciones y las interacciones humanas, ya que la agresividad no es un acto aislado, sino que se produce dentro de un entorno social y temporal que influye en su manifestación y en sus consecuencias (Barkowitz, 2016).

Desde un enfoque polimorfo, la agresividad adopta diversas manifestaciones, pudiendo presentarse de manera física, como golpes o actos violentos directos; emocional, a través de la manipulación o la humillación; cognitiva, con pensamientos hostiles o prejuicios hacia otras personas; y social, reflejándose en el aislamiento, la marginación o las conductas de exclusión hacia otros. En cada uno de estos niveles, se observa la influencia de factores tanto internos como externos que desencadenan estas respuestas agresivas (Barkowitz, 2016).

Andreu (2009, citado en Leandro, 2019) propone este modelo en base a procesos afectivos, cognoscitivos y conductuales que se originan frente a contextos

percibidos como amenazantes en la que se da la interacción de dos individuos También señala que la agresividad es medida por procesos:

1. Valoración primaria y secundaria:

El sistema nervioso autónomo produce una activación física espontánea (p. ej. aumento de la frecuencia cardíaca, respiración rápida, bochornos, sudoración, entre otros) en respuesta a circunstancias apreciadas como amenazantes (Andreu, 2009). Se consideran como procesos de valoración primaria a las respuestas de activación fisiológica y como secundaria, al análisis de las consecuencias de una determinada situación.

2. Procesos cognitivos:

Se encarga de identificar conscientemente los estímulos que surgen en el individuo, los cuales se reconocen mediante algunos sentidos.

3. **Autorregulación:** Se realiza la reflexión de experiencias afectivas y conductuales mediante el proceso cognitivo.

4. Inhibición/desinhibición:

En este proceso intervienen diferentes variables durante la activación fisiológica a fin de gestionar adecuadamente las emociones y prevenir afectaciones psicológicas (p.14-15).

Por otra parte, Montoya (2014) presenta una clasificación de la agresividad en dos tipos principales: impulsiva o premeditada. La diferencia fundamental entre ambas radica en el objetivo que persigue cada una. En el caso de la agresividad impulsiva, también conocida como agresividad reactiva, la motivación es inmediata, y el principal objetivo es dañar a la víctima como una respuesta a una provocación percibida, ya sea real o imaginaria. Esta forma de agresión suele estar acompañada de un alto grado de excitación emocional y tiende a ser impulsiva, descontrolada y motivada por la frustración, el enojo o la ira. Por otro lado, la agresividad premeditada, también llamada

agresividad proactiva, tiene un propósito diferente, ya que el daño a la víctima no es el fin último, sino un medio para alcanzar otro objetivo, como obtener un beneficio o un resultado deseado. Esta forma de agresividad es más calculada y controlada, y no necesariamente está impulsada por emociones intensas.

Chaux (2003) profundiza en esta clasificación, distinguiendo entre la agresividad instrumental y la reactiva, encontrando diferencias claras entre ambas en tres dimensiones clave: social, emocional y cognitiva. La agresividad reactiva está más vinculada a respuestas emocionales intensas, generalmente de tipo negativo, como la ira o la frustración, y suele ocurrir en contextos sociales donde el individuo se siente amenazado o provocado. En cambio, la agresividad instrumental se caracteriza por una menor carga emocional y un mayor nivel de planificación cognitiva. En este caso, la agresión se utiliza como una herramienta para lograr un objetivo, y las emociones no desempeñan un papel predominante en la ejecución de la acción. Socialmente, la agresividad reactiva suele estar asociada a contextos conflictivos o de confrontación inmediata, mientras que la instrumental puede ocurrir en situaciones más estructuradas y controladas, donde la agresión se utiliza estratégicamente para conseguir lo deseado.

Andreu (2010) ofrece otra perspectiva al identificar varias formas de agresividad, entre las que se incluyen la agresividad física, psicológica, activa y pasiva. Según Andreu, la forma en la que se expresa la agresión varía dependiendo de si el comportamiento es directo o indirecto. La agresividad física implica daño corporal o amenaza de daño físico a la víctima, mientras que la agresividad psicológica puede manifestarse a través de insultos, humillaciones o manipulaciones que buscan dañar emocionalmente a la víctima sin necesariamente implicar contacto físico. Además, distingue entre agresividad activa, en la que el agresor toma una acción directa para dañar a la víctima, y la agresividad pasiva, que consiste en la omisión de acciones, como

el sabotaje o la negligencia intencional. Al igual que Montoya (2014), Andreu (2010) también distingue entre la agresividad reactiva u hostil, que es impulsiva y está motivada por una provocación, y la agresividad proactiva, que es premeditada y se orienta hacia la consecución de objetivos.

2.2.7. Dimensiones del Modelo Integrador de la Agresividad

2.2.7.1. Agresividad premeditada

Tiene como característica principal, ocasionar daño a otros individuos mediante cualquier tipo de maltrato físico, verbal y psicológico verbal, física o psicológica (Andreu, 2009, como se citó en Leandro, 2019). El individuo planifica sus acciones con antelación y suele justificar esta conducta por algún motivo socialmente aceptable y tiene mayor representación proactivo a causa de que su intención contiene intereses innatos.

Según Raine (2006), los altos niveles de agresividad premeditada, también conocida como agresividad proactiva, están fuertemente vinculados con la delincuencia juvenil y la conducta antisocial. Esta forma de agresividad se caracteriza por ser planificada y ejecutada con un propósito claro, en contraste con la agresividad reactiva, que surge como una respuesta impulsiva a una amenaza o provocación. La agresividad premeditada no solo se manifiesta en actos delictivos, sino también en comportamientos que desafían las normas sociales, lo que contribuye al desarrollo de patrones antisociales más amplios. Este tipo de agresividad implica una deliberada intención de causar daño, y está vinculada a la búsqueda de poder, control o gratificación personal.

Esta afirmación refuerza la teoría planteada por Roland e Idsoe (2001), quienes señalan que las personas que exhiben conductas agresivas a cualquier nivel, tanto en entornos escolares como en otros contextos sociales, suelen haber estado expuestas a experiencias de abuso o acoso. Estos autores describen el acoso escolar (bullying) como una forma de agresividad proactiva, en la cual el agresor planea y lleva a cabo acciones destinadas a intimidar o dañar a

sus compañeros de manera repetida y sostenida. El acoso, entendido como una forma organizada de agresividad, tiene profundas implicaciones para el desarrollo psicosocial de los jóvenes, ya que puede perpetuar ciclos de violencia y fomentar la normalización de comportamientos agresivos.

Indicadores

Codicia.

Pensamiento estratégico.

Ausencia de actividad sináptica negativa.

2.2.7.2. Agresividad impulsiva

Andreu (2009, citado en Leandro, 2019) señala que el comportamiento impulsivo se origina cuando ocurre alguna situación en el que la persona se sienta atacada, se manifiesta inmediatamente junto con la activación fisiológica.

Por ello, se asocia a conductas antisociales, rebeldes e hiperactivas, que se manifiestan como episodios explosivos. Lo que nos lleva al punto en el que podemos examinar clínicamente síntomas o evidencias (dependiendo del contexto), de rasgos de personalidad antisocial que se han conservado como resultado de la agresividad impulsiva (Penado et al., 2014).

El mismo autor, señala que durante la adolescencia predomina la agresividad impulsiva debido a que los adolescentes tienden a reaccionar de forma hostil e inconsciente en situaciones sociales de presión (Andreu, 2010, como se citó en Leandro, 2019)

Indicadores

Expresiones Negativas.

Actividad sináptica negativas.

Percepción trastornada del contexto social.

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Esquemas

Patrones emocionales y cognitivos disfuncionales que se producen en la niñez e influyen en las demás etapas. (Young et al., 2013).

2.3.2. Agresividad

Andreu (2010, citado en Leandro, 2019) menciona que se conforma de emociones y cogniciones, los cuales tienen como objetivo generar daño a un individuo.

2.3.3. Premeditación

El acto de pensar en las consecuencias de una acción antes de llevarla a cabo (Real Academia Española, 2021).

2.3.4. Impulsividad

La impulsividad surge de la reacción inmediata frente a estímulos intrínsecos o extrínsecos, el individuo no es capaz de evaluar las repercusiones de sus actos, ni para ellos ni para los demás (Moeller et al., 2001).

2.3.5. Adolescencia

Fase llena de dificultades en la que ocurren cambios y tienden a percibirse como problemas y en su minoría, una oportunidad para el aprendizaje (Papalia y Martorell, 2017).

2.3.6. Familia

Constituida por un conjunto de individuos que dependen unos de otros y que colaboran entre sí, se preside desde el acatamiento de las normas familiares y las múltiples funciones que se han asignado a los miembros de la familia (Espinal et al., 2004).

2.3.7. Educación Secundaria

Es el tercer nivel de educación en el que los alumnos reciben información orientada a la evolución en cuanto a sus contenidos humanísticos, científicos y técnicos. A fin de reforzar

la identificación individual y colectiva de los alumnos mediante el desarrollo de diferentes estrategias (MINEDU, 2016).

III. HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

- **H1:** Existe relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.
- **HO:** No existe relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

- **H1:** Existe presencia de esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.
- **H2:** Existen predominancia del nivel alto de agresividad y de sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.
- **H3:** Existe relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

3.2. Identificación de las variables

3.2.1. *Definición operacional*

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable independiente.

Título preliminar: Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022.
Variable del estudio: Esquemas desadaptativos tempranos.
Operacionalización: El Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2) tiene como objetivo detectar los esquemas desadaptativos tempranos presentes en las personas. Consta de 45 ítems que generan puntuaciones para evaluar 18 esquemas, los cuales se agrupan en cinco dimensiones psicológicas: desconexión y rechazo, deterioro en la autonomía y el desempeño, límites inadecuados, orientación hacia los demás, y sobrevigilancia e inhibición.
Conceptualización: Modelos afectivos y cognoscitivos erróneos referentes a uno mismo y a la propia relación con los demás, los cuales se inician en la etapa de la infancia y se frecuentan durante la

adolescencia y adultez (Young et al., 2013).			
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Desconexión y rechazo.	Sensación de abandono.	1, 2 y 3.	Nominal.
	Deprivación emocional.	4.	
	Miedo al abandono	5, 6, 7, 9, 10 y 11.	
	Inseguridad afectiva.	8.	
	Desconfianza.	12, 13, 14, 15 y 16.	
Desempeño y autonomía deficientes.	Miedo a la vulnerabilidad.	17, 18, 19 y 20.	
	Autonomía deficiente.	21 y 22.	
Límites inadecuados.	Sensación de grandeza.	37 y 38.	
	Falta de autocontrol.	39, 40, 41, 42, 43, 44 y 45.	
Tendencia hacia el otro.	Abnegación.	23, 24, 25 y 26.	
Sobrevigilancia e inhibición.	Inhibición emocional.	27, 28 y 29.	
	Autoexigencia.	31, 33, 35 y 36.	
	Perfeccionismo.	30, 32 y 34.	

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable dependiente.

Título preliminar: Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022.			
Variable del estudio: Agresividad.			
Operacionalización: El CAPI-A contiene 20 ítems que tiene como finalidad identificar la agresividad premeditada e impulsiva mediante la escala de sinceridad. Para su evaluación se basa en sus dos dimensiones: Agresividad premeditada (4 indicadores y 9 ítems) y Agresividad impulsiva (4 indicadores y 11 ítems).			
Conceptualización: Conformado por emociones y cogniciones, los cuales tienen como objetivo generar daño a un individuo (Andreu, 2010, citado en Leandro, 2019).			
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Agresividad premeditada	Reacción proactiva.	1, 11, 12 y 18.	Ordinal.
	Creencias de eficacia positiva.	7.	
	Actuación de forma instrumental.	3, 13 y 20.	
	Agresión direccionando con un objetivo.	19.	
Agresividad impulsiva.	Afectación emocional negativa.	4, 6 y 17.	
	Tendencia hostil.	5, 8 y 14.	
	Respuesta ante una provocación.	9 y 10.	
	Reacción reactiva.	2, 15 y 16.	

IV. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque de investigación

Fue de enfoque cuantitativo puesto que se recolectará y analizarán los datos a fin de resolver los interrogantes del presente trabajo y comprobar las hipótesis señaladas anteriormente (Hernández et al., 2014). La información recabada por medio de los instrumentos que medirán los esquemas desadaptativos tempranos y agresividad, ayudarán a aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

4.2. Tipo de investigación

Fue de tipo básica, dado que se obtendrá información actualizada en base a las variables de estudio, sin enfocarse necesariamente en las aplicaciones prácticas que puedan derivarse (Salgado-Lévano, 2018). Es así que, en el presente trabajo, se ahondará el estudio de ambas variables y teorías científicas que las explican a partir de los resultados estadísticos de las mediciones en la población.

4.3. Nivel de investigación

El estudio se realizó mediante una técnica descriptiva correlacional, cuyo objetivo fue descubrir los rasgos y atributos fundamentales del fenómeno investigado, con el propósito de describir patrones dentro de un determinado grupo o comunidad (Hernández, et al., 2014). En tal sentido, los autores investigaron la relación entre dos o más factores en un entorno determinado. En este estudio, se tuvo el propósito de examinar y explicar la conexión entre los diversos aspectos de los esquemas desadaptativos tempranos y los niveles de agresividad. Asimismo, se analizaron los datos recogidos de un grupo de adolescentes que asisten a una institución educativa pública de Ayacucho utilizando instrumentos de medición.

4.4. Métodos de investigación

Se hizo uso de una metodología de investigación cuantitativa, con un alcance descriptivo-correlacional. El presente estudio realizado corresponde a un enfoque cuantitativo

debido a que los datos (base de datos de los alumnos de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho) que se obtuvieron, fueron datos cuantificables que fueron procesados, analizados e interpretados a través de métodos estadísticos (Valderrama, 2013). Es decir, los procedimientos para la formulación y comprobación de hipótesis fueron a partir de la experimentación o recolección de datos (Bunge citado en Molina y Mousalli-Kayat, 2016).

Y tiene un alcance descriptivo-correlacional; puesto que se evaluó y describió el grado de asociación entre las variables para luego, cuantificarlas y analizarlas (Hernández, et al., 2010). Además, tales correlaciones entre las variables de esquemas desadaptativos tempranos y agresividad se sustentaron en hipótesis sometidas a prueba.

4.5. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental porque se llevó a cabo sólo con la intención de observar y analizar los fenómenos. Fue de corte transversal porque los datos en una sola ocasión y las analizará en función a ese momento (Hernández et al., 2014). Es así que, en este trabajo, se evaluó colectivamente sólo una vez a los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho respecto a las variables de esquemas desadaptativos tempranos y agresividad, finalmente, se describieron los resultados sin aplicar ningún programa de intervención que busque mejorar su condición.

La fórmula que representa el diseño es el siguiente:

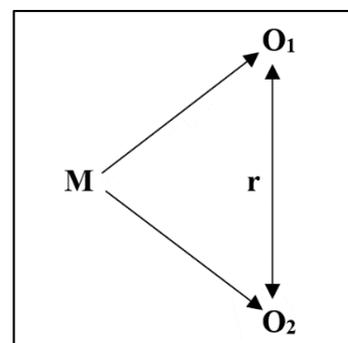
Dónde:

M: Muestra.

O₁: Esquemas desadaptativos tempranos.

O₂: Agresividad.

r: Relación entre ambas variables.



4.6. Población y muestra

4.6.1. Población

Según Hernández et al. (2014) la población está conformada por casos que están relacionados entre sí con algún factor en común. Es así que, en el presente plan, se considerarán 187 estudiantes del 4° y 5° año de secundaria de una Institución Educativa Pública del departamento de Ayacucho.

4.6.2. Muestra

Hernández et al. (2014), define a la muestra como el subgrupo de la población y de la cual se recaban datos, se define y delimita con precisión. Es así que la muestra del presente trabajo estará compuesta de 126 escolares del 4° y 5° de secundaria.

Ello se determinará aplicando la siguiente fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(E^2(N - 1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza	1.96
E = Error	5%
p = Probabilidad de ocurrencia	0.5
q = Constante	0.5
N = Población	187

Dando como resultado el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 187}{((0.05)^2(187 - 1)) + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

$$n = 126$$

Por tanto, la muestra será de 126 estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022.

Además de ello, se empleará diferentes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes con edades comprendidas entre 15 a 17 años.
- Estudiantes matriculados en el año lectivo 2022.
- Estudiantes que hayan sido autorizados con la firma del consentimiento informado por sus padres para participar en la investigación.
- Estudiantes que hayan resuelto los instrumentos de evaluación.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no hayan resuelto los instrumentos de evaluación.
- Estudiantes que se nieguen a resolver los instrumentos de evaluación.
- Estudiantes que manifiesten su deseo de no participar de la investigación.

4.6.3. Muestreo

Valderrama (2013) conceptualiza al muestreo como el proceso de clasificación de una parte específica de la población a fin de permitir valorar los parámetros de la misma. Por ello, se recurrió a la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia dado que se escogió sólo a los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de la institución educativa pública de Ayacucho y a participantes que accedieron voluntariamente al presente estudio de esquemas desadaptativos tempranos y agresividad.

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A través de instrumentos válidos y fiables, se describió la conducta y/o los procesos mentales del sujeto de estudio por medio de rangos numéricos que los categorizan de acuerdo con intervalos valorativos, usando para ello la estadística como herramienta principal (Anastasi y Urbina, 1988).

Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (1999), adaptado por Chávez (2017), el cual tiene como finalidad Identificar los esquemas desadaptativos tempranos que poseen las personas. Y el Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de Andreu (2010), adaptada al contexto peruano por Pariona (2018) el cual tiene como finalidad identificar la agresividad premeditada e impulsiva mediante la escala de sinceridad.

4.8. Proceso de recolección de datos

Se presentó un documento a la Dirección de la Institución Educativa para obtener la venia y proceder con la evaluación a los estudiantes del 4º y 5º año del nivel secundario. Luego, se realizó una reunión con los cuidadores y/o tutores de los escolares para informarles acerca del trabajo y se les brindó el documento de consentimiento informado, a fin de que ellos autoricen la colaboración de sus menores hijos en la investigación. Finalmente, se coordinó con la directora y tutores de dichos grados para establecer las fechas y horarios en los cuales se procedió con la aplicación de los instrumentos en la modalidad presencial.

Llegado el día acordado, se ingresó a los salones y se hizo una breve explicación a los estudiantes respecto a la forma en que deben resolver los instrumentos, luego se les repartió las pruebas impresas a cada uno de los que recibieron la autorización de sus progenitores. Finalmente, se recogieron las pruebas resueltas.

4.9. Técnicas estadísticas de análisis de datos

La base de datos se creó utilizando Microsoft Excel 2019, en la que se introdujeron todas las respuestas recogidas en el cuestionario utilizando una escala de Likert. Se asignaron códigos numéricos a las respuestas para permitir un análisis sistemático y garantizar una organización eficiente de la información. Este paso implicó evaluar la calidad de los datos, confirmando la ausencia de valores faltantes o discrepancias que pudieran afectar al estudio. Posteriormente, los datos se transfirieron al programa estadístico IBM SPSS versión 28 para

su análisis. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Para el análisis inferencial relacionado con el objetivo general se utilizó la prueba Chi-cuadrado para muestras independientes. Elegimos esta técnica porque nos permitía evaluar la relación entre las variables investigadas, dado que eran de naturaleza categórica. La prueba de Chi-cuadrado nos permitió evaluar si las frecuencias observadas en los datos coincidían con las frecuencias previstas en una hipótesis nula. Esta prueba es particularmente valiosa en investigaciones que pretenden determinar si existe una correlación sustancial entre dos variables categóricas, como es la situación en esta investigación específica (Quevedo, 2011). Después de establecer la relación entre las variables, los datos se analizaron en términos de la fuerza y la dirección de la relación, lo que ayudó a abordar el propósito general de la investigación.

Para analizar el tercer objetivo especificado se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. El objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de coincidencia entre la distribución de los datos observados y una distribución prevista teóricamente. La prueba desempeñó un papel crucial a la hora de evaluar si los datos se ajustaban a una distribución normal, lo que repercute directamente en la elección de pruebas estadísticas para el análisis futuro. La prueba de Kolmogorov-Smirnov es un método estadístico que compara la función de distribución acumulativa de un conjunto de datos con una distribución normal teórica. Esto permite detectar las desviaciones sustanciales que puedan existir (García et al., 2010).

Cuando los datos seguían una distribución normal, utilizamos la correlación de Pearson, que es un método estadístico que mide la fuerza y la dirección de la relación lineal entre dos variables continuas. Esta prueba evalúa tanto el grado de correlación entre las variables como su dirección, permitiendo identificar si existe un vínculo positivo o negativo. Alternativamente, cuando los datos se desviaban de una distribución normal, se empleó el coeficiente de

correlación Rho de Spearman, ya que es apropiado para conjuntos de datos que contienen valores atípicos o distribuciones no normales. El coeficiente es eficaz para analizar series de datos con características específicas, como valores extremos, debido a su capacidad para dar cuenta de los rangos de los datos (Spearman, 1923, citado en Martínez et al., 2009).

Para los dos objetivos iniciales de la investigación, utilizamos tablas estadísticas para realizar un análisis descriptivo de las variables. Estas tablas proporcionan información tanto sobre las frecuencias absolutas (f) como sobre las frecuencias relativas (%). Estas tablas permitieron presentar la información de forma concisa y fácilmente comprensible, lo que facilitó la comprensión de los resultados. También se incluyeron medidas de tendencia central y de dispersión, cuando fue necesario, para ofrecer una comprensión más completa de la distribución de las respuestas de los participantes.

Durante la fase de discusión, los datos obtenidos se compararon con los resultados de investigaciones anteriores que se incluyeron en el telón de fondo del estudio. Al contextualizar los datos dentro de la bibliografía existente, pudimos identificar puntos en común y diferencias que ofrecían nuevas perspectivas sobre el tema de investigación. El análisis de los datos se basó en los fundamentos teóricos de destacados autores. Este método permitió interpretar los hallazgos en relación con las teorías y enfoques pertinentes, lo que dio lugar a una explicación lógica y bien fundamentada de los resultados. Al adoptar una estrategia holística, pudimos establecer una conexión entre los resultados empíricos y el marco conceptual de la investigación, reforzando así la validez de las conclusiones obtenidas.

4.10. Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló meticulosamente en estricto apego a los principios éticos señalados en los artículos del código de ética para la investigación de la institución universitaria (Universidad Continental [UC], 2018a). La adhesión a estos principios

es crucial para defender los derechos y el bienestar de los participantes en la investigación, y es necesaria para asegurar la precisión y credibilidad de cualquier estudio académico.

Un componente esencial de este procedimiento implicó la creación de una declaración de permiso bien informada, que luego se distribuyó a los cuidadores, padres y/o tutores legales de los estudiantes menores de edad que iban a participar en el estudio. Este documento proporciona una descripción concisa y comprensible de los objetivos del estudio, los procedimientos que se aplicarán y la utilización prevista y exclusiva de los resultados generados. El estudio puso de relieve la importancia de la participación voluntaria, lo que significa que los estudiantes y sus instructores tenían la libertad de elegir si participaban o no en el estudio sin enfrentarse a ninguna repercusión adversa. Además, se garantizaba que, si decidían participar, tendrían la libertad de renunciar en cualquier momento sin enfrentarse a ninguna consecuencia negativa.

La carta también contenía el firme compromiso del investigador de garantizar que el bienestar físico y emocional de los estudiantes no se vería comprometido en modo alguno a lo largo del procedimiento de investigación. Se hacía hincapié en la máxima privacidad de los datos personales recogidos, garantizando que la información adquirida se utilizaría exclusivamente para los fines de la investigación en curso y se salvaguardaría de forma segura, de conformidad con la legislación vigente en materia de privacidad. Este acuerdo de confidencialidad abarca tanto los resultados individuales como la información identificativa de los participantes, que no se revelará a ninguna entidad externa bajo ninguna circunstancia.

Además, tal y como ordenan las leyes de investigación (UC, 2018b), el proyecto se sometió a una evaluación exhaustiva por parte del Comité Ético de Investigación Institucional. El comité tenía la responsabilidad de evaluar si el estudio se adhería a todas las normas éticas y metodológicas requeridas. Sólo después de obtener la autorización formal del comité, se puede proceder a la aplicación de los instrumentos de evaluación. La evaluación ética era una

medida crucial para garantizar que la investigación se realizaba con arreglo a normas éticas, salvaguardando sistemáticamente los derechos de los participantes.

Además, la investigación se adhirió a los criterios establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010). Estas normas éticas destacan la importancia de que los profesionales y académicos se comporten de forma profesional y ética, manteniendo la honestidad y la transparencia en sus acciones. Respetar la privacidad y confidencialidad de los participantes es una de las obligaciones éticas más importantes. Implica salvaguardar los datos personales y los resultados del estudio para que no sean explotados, y mantener el secreto durante todo el proceso de investigación. Además, estos principios defienden la integridad científica impidiendo que los investigadores realicen cualquier tipo de interpretación errónea o manipulación de los datos, y exigiendo que los resultados obtenidos se presenten de forma auténtica y precisa.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados

Tabla 3

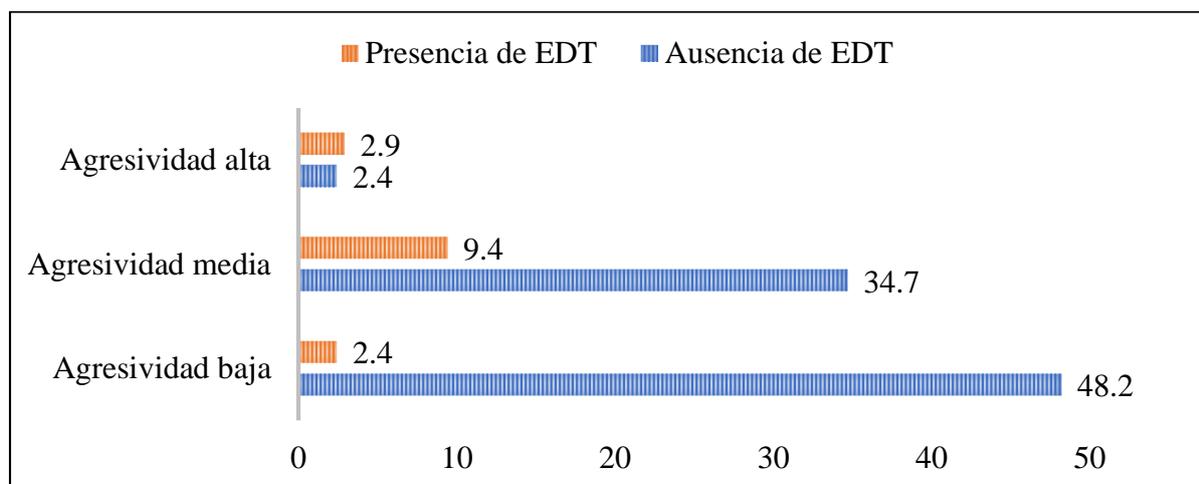
Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad.

Tabla cruzada		Agresividad			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Esquemas desadaptativos tempranos	Ausencia	f	82	59	4	145
		%	48.2	34.7	2.4	85.3
	Presencia	f	4	16	5	25
		%	2.4	9.4	2.9	14.7
Total		f	86	75	9	170
		%	50.6	44.1	5.3	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.503$.

Figura 1

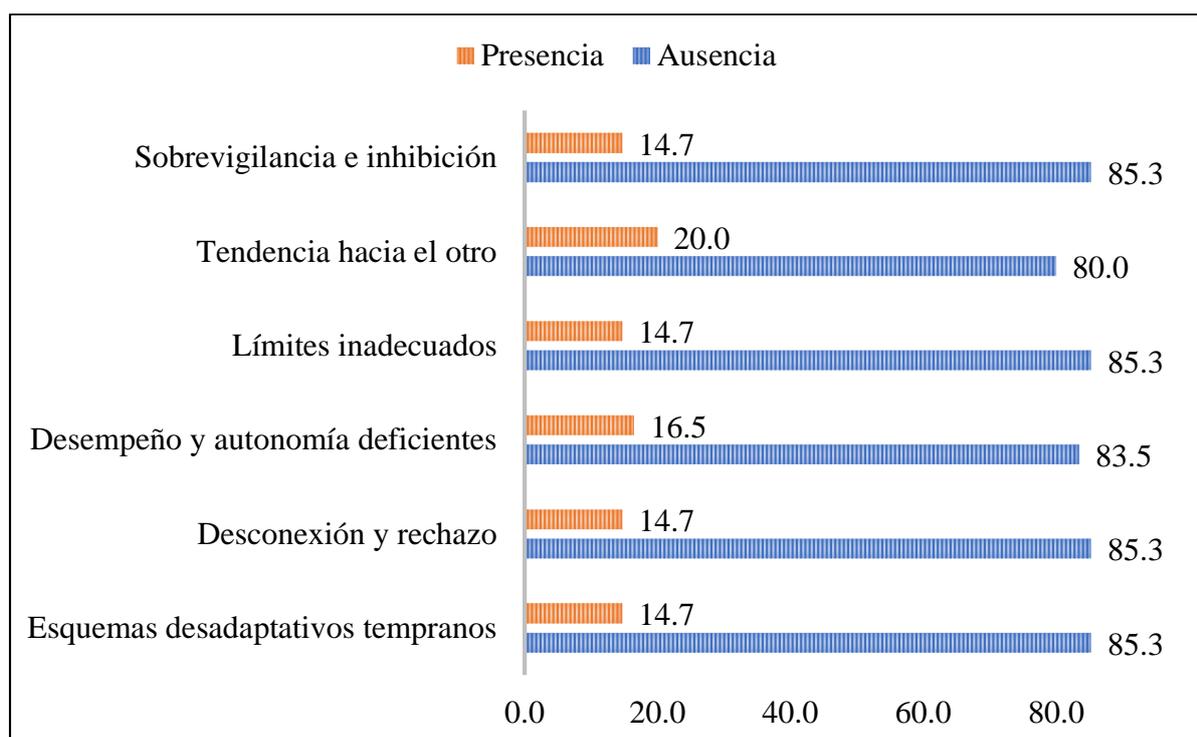
Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad.



Según los datos de la Tabla 3 y Figura 1, el 48.2% (48) de los estudiantes manifiestan ausencia de esquemas desadaptativos tempranos a la misma vez que una agresividad baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las variables. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y moderada ($r=0.503$).

Tabla 4*Esquemas desadaptativos tempranos.*

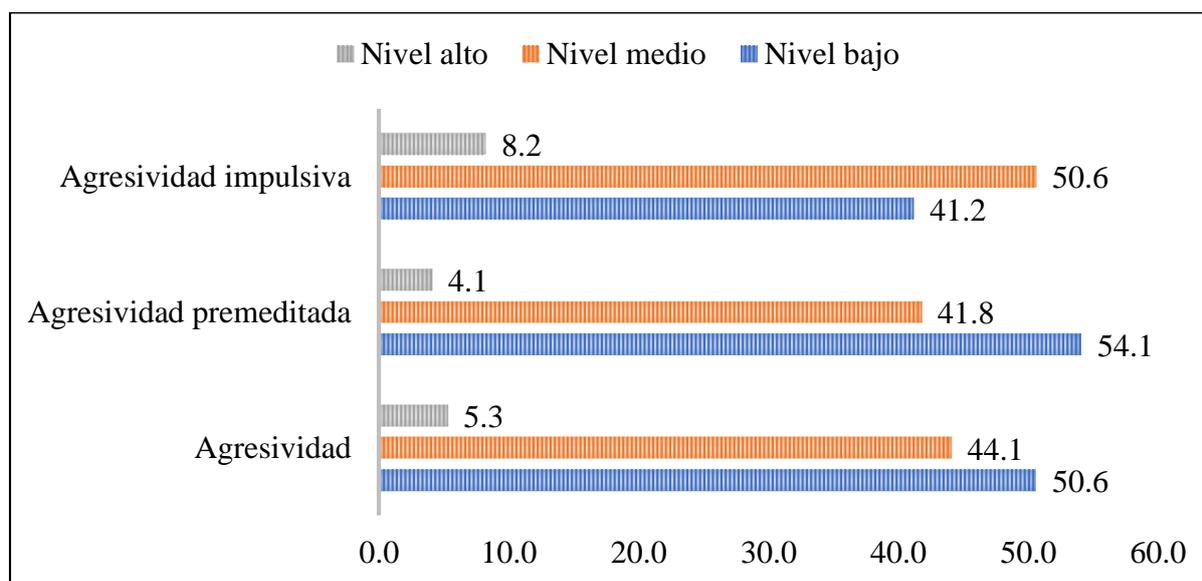
Variable y Dimensiones	Categoría	f	%
Esquemas desadaptativos tempranos	Ausencia	145	85.3
	Presencia	25	14.7
	Total	170	100.0
Desconexión y rechazo	Ausencia	145	85.3
	Presencia	25	14.7
	Total	170	100.0
Desempeño y autonomía deficientes	Ausencia	142	83.5
	Presencia	28	16.5
	Total	170	100.0
Límites inadecuados	Ausencia	145	85.3
	Presencia	25	14.7
	Total	170	100.0
Tendencia hacia el otro	Ausencia	136	80.0
	Presencia	34	20.0
	Total	170	100.0
Sobrevigilancia e inhibición	Ausencia	145	85.3
	Presencia	25	14.7
	Total	170	100.0

Figura 2*Esquemas desadaptativos tempranos.*

Según los datos de la Tabla 4 y Figura 2, el 85.3% (85) de los estudiantes no presentan esquemas desadaptativos tempranos. En cuanto a sus dimensiones, el 85.3% de ellos no presentan desconexión y rechazo, desempeño y autonomía deficientes, límites inadecuados y sobrevigilancia e inhibición, mientras que el 80.0% no presenta tendencia hacia el otro. Esto se debe a que posiblemente dichos adolescentes hayan presentado una infancia con sucesos adversos en la misma y/o la interrupción de las necesidades afectivas elementales en dicha etapa; por ello, dichos esquemas intervienen negativamente en relaciones interpersonales porque ocasiona comportamientos disfuncionales.

Tabla 5*Agresividad.*

Variable y Dimensiones	Categoría	f	%
Agresividad	Nivel bajo	86	50.6
	Nivel medio	75	44.1
	Nivel alto	9	5.3
	Total	170	100.0
Agresividad premeditada	Nivel bajo	92	54.1
	Nivel medio	71	41.8
	Nivel alto	7	4.1
	Total	170	100.0
Agresividad impulsiva	Nivel bajo	70	41.2
	Nivel medio	86	50.6
	Nivel alto	14	8.2
	Total	170	100.0

Figura 3*Agresividad.*

Según los datos de la Tabla 5 y Figura 3, el 50,6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de agresividad. En cuanto a sus dimensiones, el 54,1% de ellos presentan un nivel bajo de agresividad premeditada, mientras que el 50,6% presentan un nivel medio de agresividad impulsiva.

Tabla 6

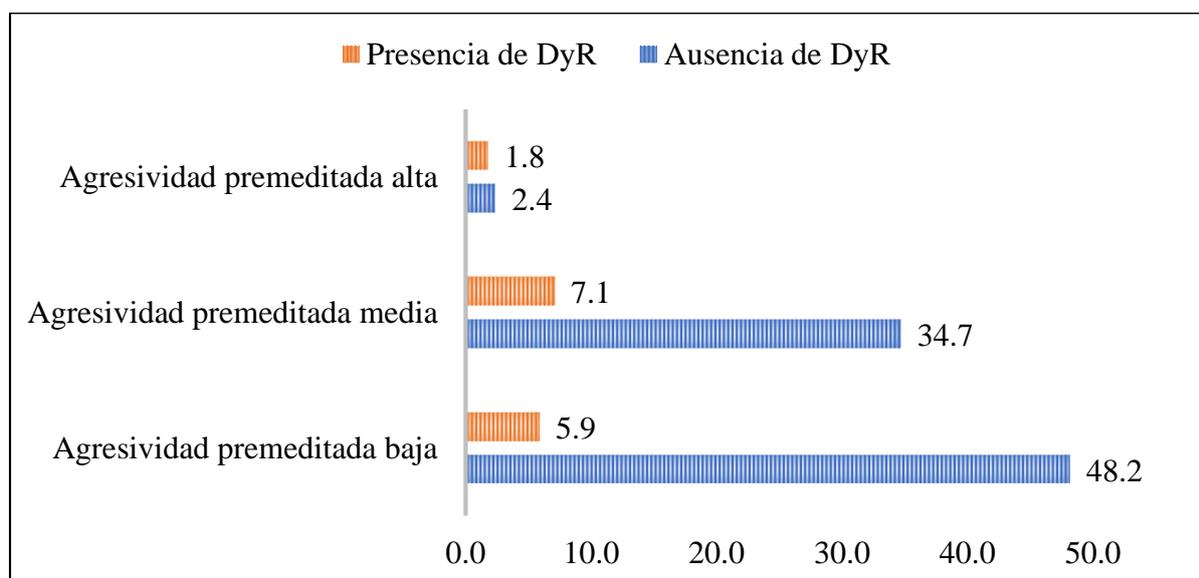
Relación entre desconexión y rechazo y agresividad premeditada.

Tabla cruzada		Agresividad premeditada			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Desconexión y rechazo	Ausencia	f	82	59	4	145
		%	48.2	34.7	2.4	85.3
	Presencia	f	10	12	3	25
		%	5.9	7.1	1.8	14.7
Total		f	92	71	7	170
		%	54.1	41.8	4.1	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.382$.

Figura 4

Relación entre desconexión y rechazo y agresividad premeditada.



Según los datos de la Tabla 6 y Figura 4, el 48.2% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema desconexión y rechazo a la misma vez que una agresividad premeditada baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($r=0.382$).

Tabla 7

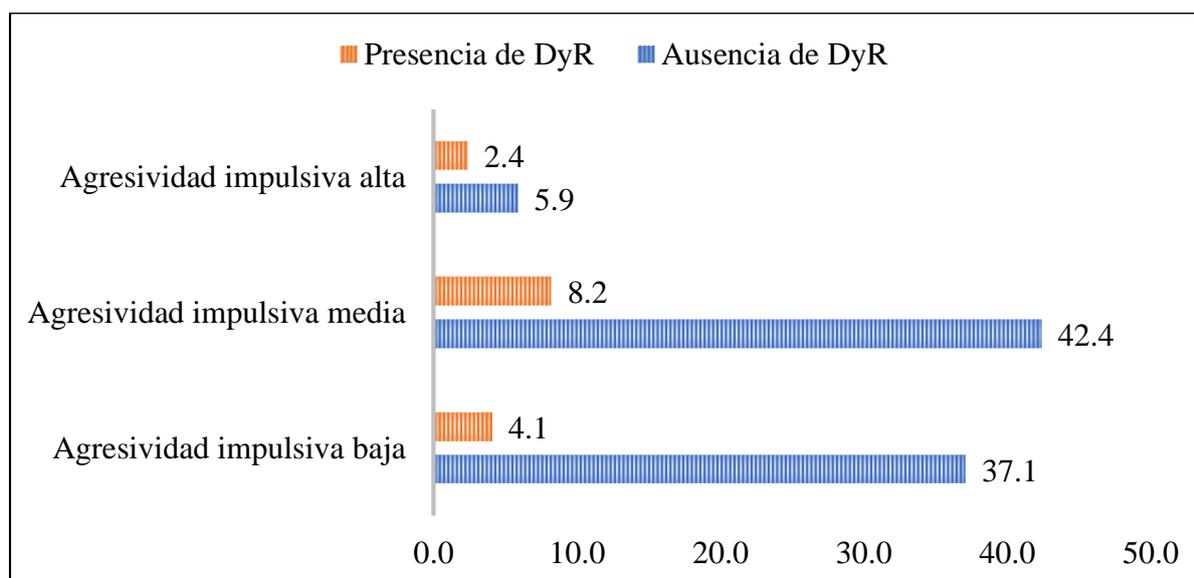
Relación entre desconexión y rechazo y agresividad impulsiva.

Tabla cruzada		Agresividad impulsiva			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Desconexión y rechazo	Ausencia	f	63	72	10	145
		%	37.1	42.4	5.9	85.3
	Presencia	f	7	14	4	25
		%	4.1	8.2	2.4	14.7
Total		f	70	86	14	170
		%	41.2	50.6	8.2	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.410$.

Figura 5

Relación entre desconexión y rechazo y agresividad impulsiva.



Según los datos de la Tabla 7 y Figura 5, el 42.4% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema desconexión y rechazo a la misma vez que una agresividad impulsiva media. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y moderada ($r=0.410$).

Tabla 8

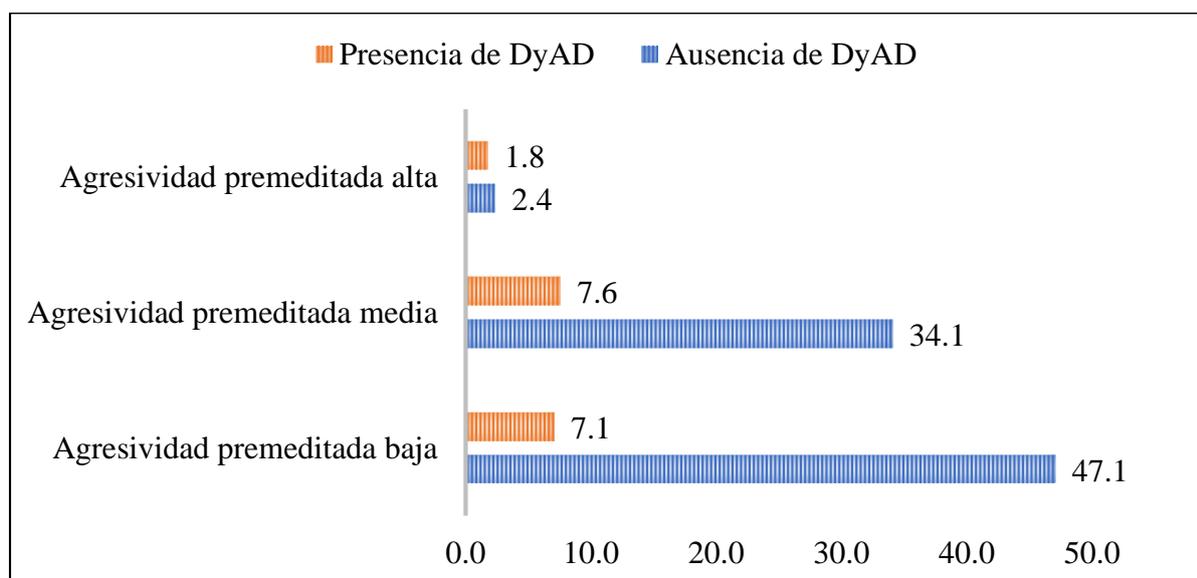
Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad premeditada.

Tabla cruzada		Agresividad premeditada			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Desempeño y autonomía deficientes	Ausencia	f	80	58	4	142
		%	47.1	34.1	2.4	83.5
	Presencia	f	12	13	3	28
		%	7.1	7.6	1.8	16.5
Total		f	92	71	7	170
		%	54.1	41.8	4.1	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.358$.

Figura 6

Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad premeditada.



Según los datos de la Tabla 8 y Figura 6, el 47.1% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema desempeño y autonomía deficientes a la misma vez que una agresividad premeditada baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($r=0.358$).

Tabla 9

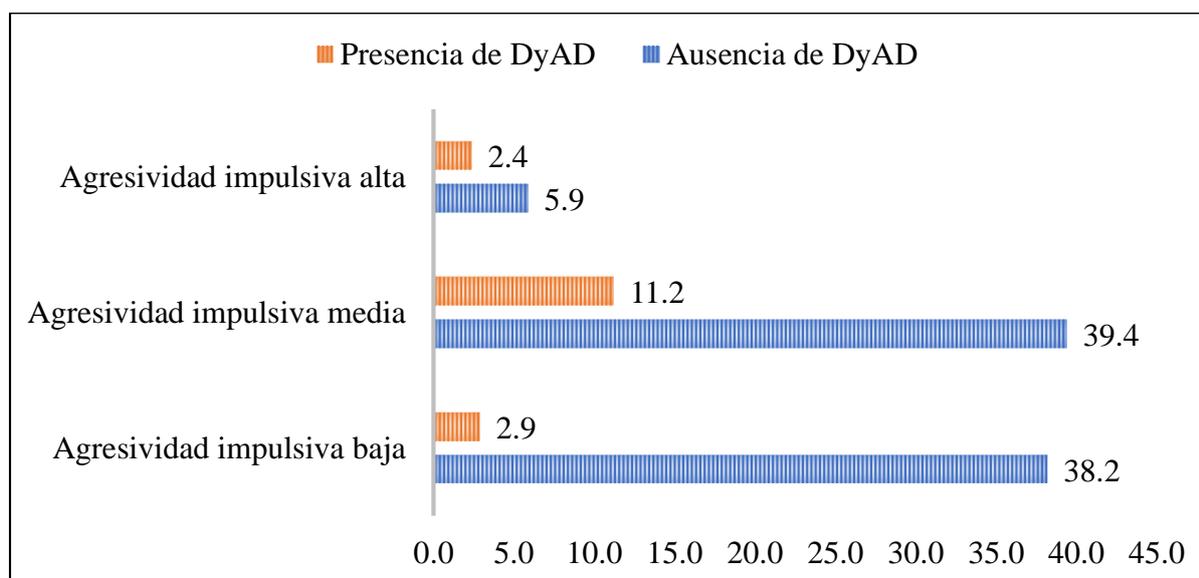
Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad impulsiva.

Tabla cruzada		Agresividad impulsiva			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Desempeño y autonomía deficientes	Ausencia	f	65	67	10	142
		%	38.2	39.4	5.9	83.5
	Presencia	f	5	19	4	28
		%	2.9	11.2	2.4	16.5
Total		f	70	86	14	170
		%	41.2	50.6	8.2	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.375$.

Figura 7

Relación entre desempeño y autonomía deficientes y agresividad impulsiva.



Según los datos de la Tabla 6 y Figura 4, el 39.4% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema desempeño y autonomía deficientes a la misma vez que una agresividad impulsiva media. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($r=0.375$).

Tabla 10

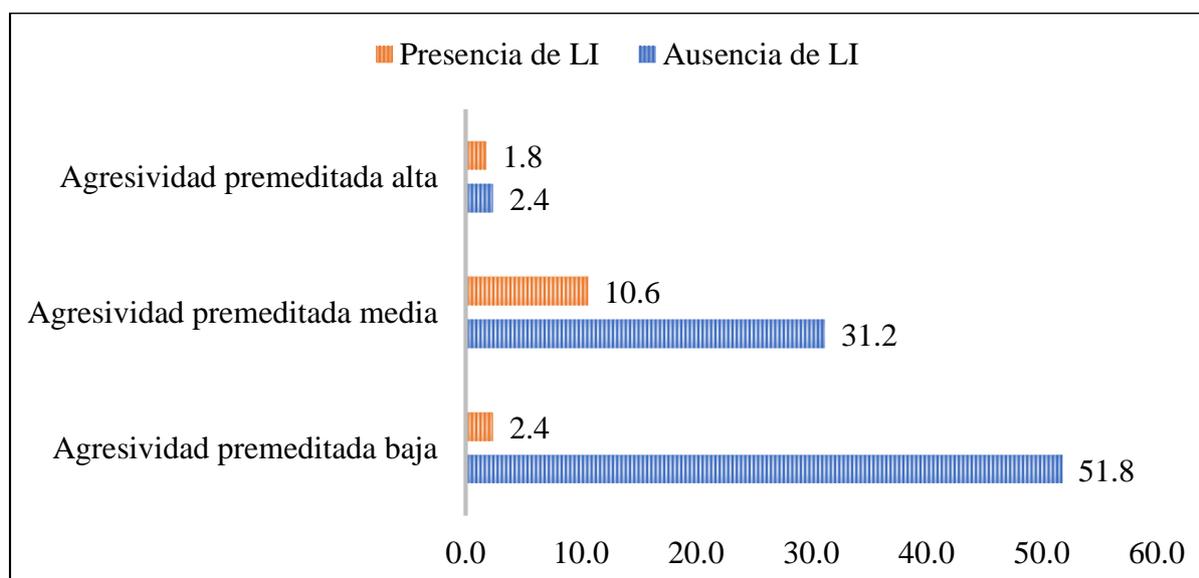
Relación entre límites inadecuados y agresividad premeditada.

Tabla cruzada		Agresividad premeditada			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Límites inadecuados	Ausencia	f	88	53	4	145
		%	51.8	31.2	2.4	85.3
	Presencia	f	4	18	3	25
		%	2.4	10.6	1.8	14.7
Total		f	92	71	7	170
		%	54.1	41.8	4.1	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $\rho=0.464$.

Figura 8

Relación entre límites inadecuados y agresividad premeditada.



Según los datos de la Tabla 10 y Figura 8, el 51.8% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema límites inadecuados a la misma vez que una agresividad premeditada baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y moderada ($\rho=0.464$).

Tabla 11

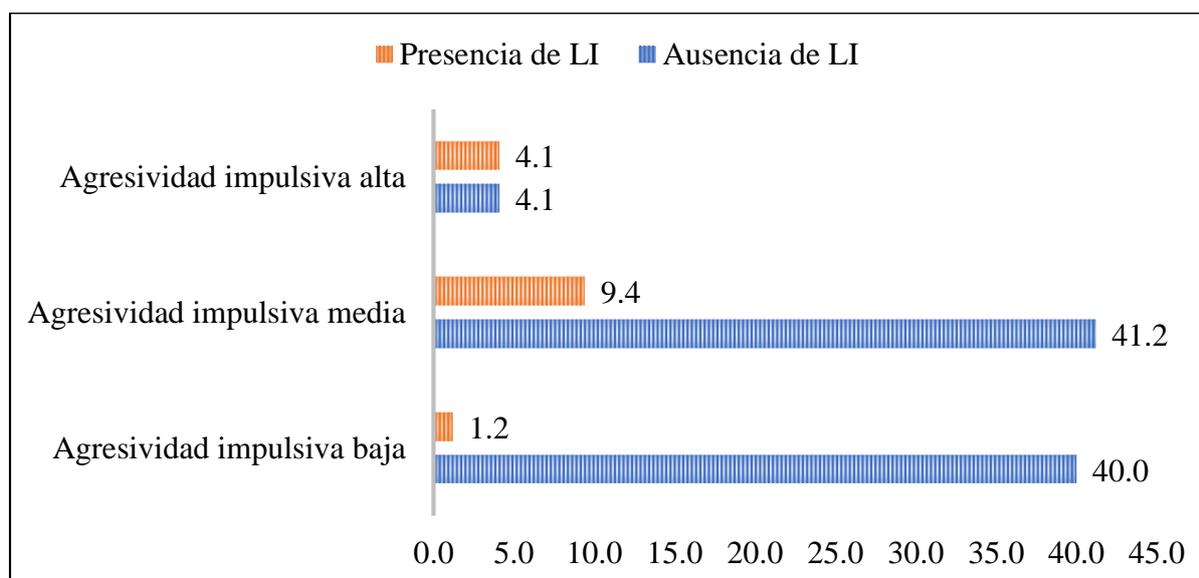
Relación entre límites inadecuados y agresividad impulsiva.

Tabla cruzada		Agresividad impulsiva			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Límites inadecuados	Ausencia	f	68	70	7	145
		%	40.0	41.2	4.1	85.3
	Presencia	f	2	16	7	25
		%	1.2	9.4	4.1	14.7
Total		f	70	86	14	170
		%	41.2	50.6	8.2	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $\rho=0.450$.

Figura 9

Relación entre límites inadecuados y agresividad impulsiva.



Según los datos de la Tabla 6 y Figura 4, el 41.2% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema límites inadecuados a la misma vez que una agresividad impulsiva media. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y moderada ($\rho=0.450$).

Tabla 12

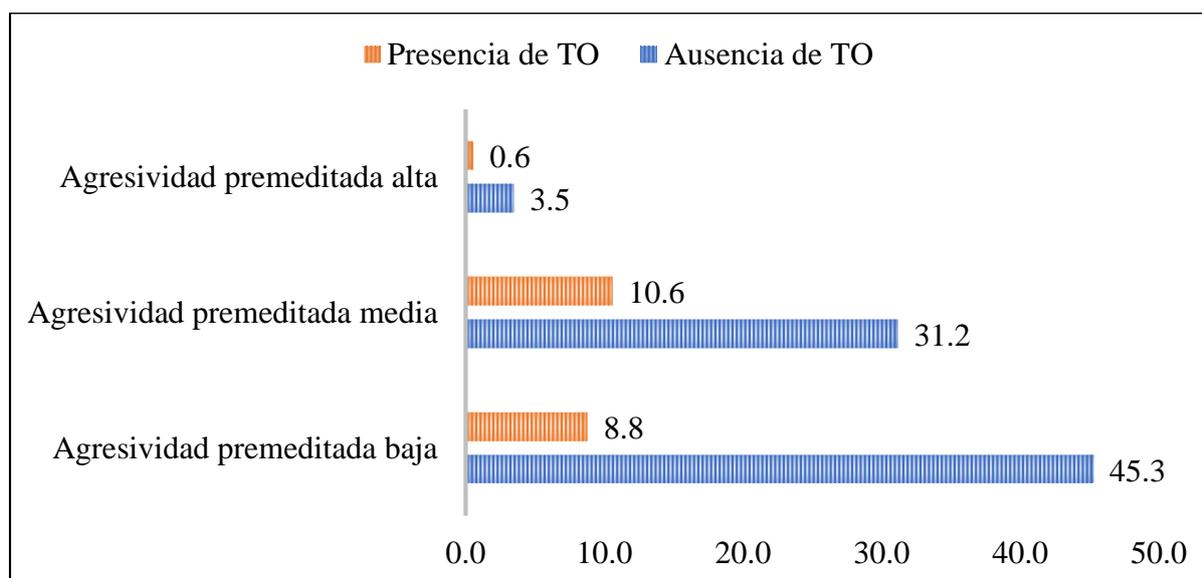
Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad premeditada.

Tabla cruzada		Agresividad premeditada			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Tendencia hacia el otro	Ausencia	f	77	53	6	136
		%	45.3	31.2	3.5	80.0
	Presencia	f	15	18	1	34
		%	8.8	10.6	0.6	20.0
Total		f	92	71	7	170
		%	54.1	41.8	4.1	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.003$ y $\rho=0.230$.

Figura 10

Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad premeditada.



Según los datos de la Tabla 12 y Figura 10, el 45.3% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema tendencia hacia el otro a la misma vez que una agresividad premeditada baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.003 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($\rho=0.230$).

Tabla 13

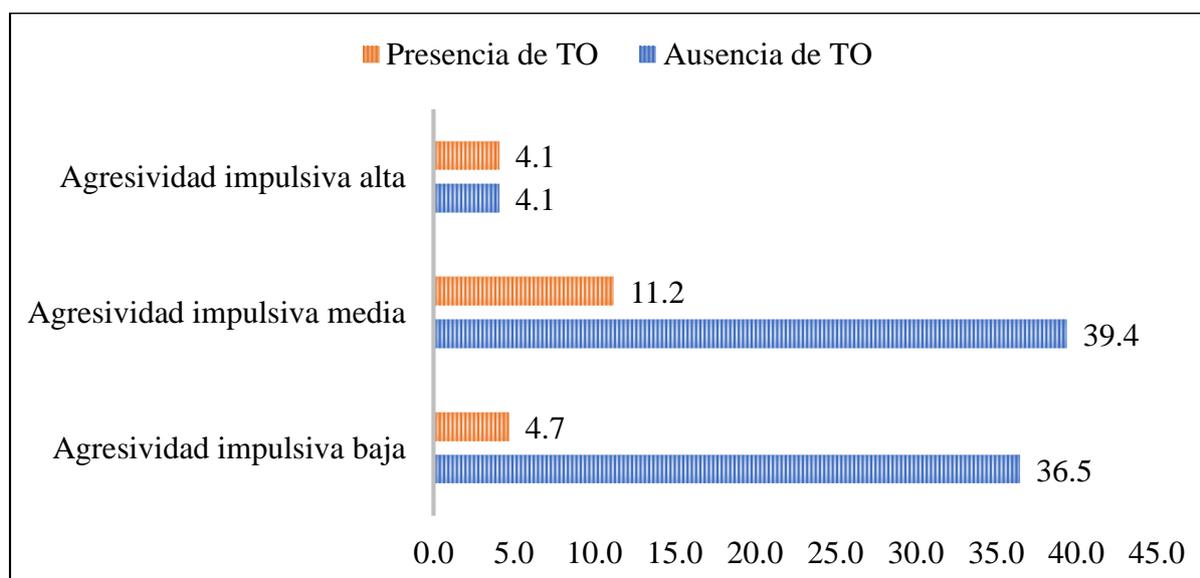
Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad impulsiva.

Tabla cruzada		Agresividad impulsiva			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Tendencia hacia el otro	Ausencia	f	62	67	7	136
		%	36.5	39.4	4.1	80.0
	Presencia	f	8	19	7	34
		%	4.7	11.2	4.1	20.0
Total		f	70	86	14	170
		%	41.2	50.6	8.2	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $\rho=0.329$.

Figura 11

Relación entre tendencia hacia el otro y agresividad impulsiva.



Según los datos de la Tabla 13 y Figura 11, el 39.4% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema tendencia hacia el otro a la misma vez que una agresividad impulsiva media. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($r=0.329$).

Tabla 14

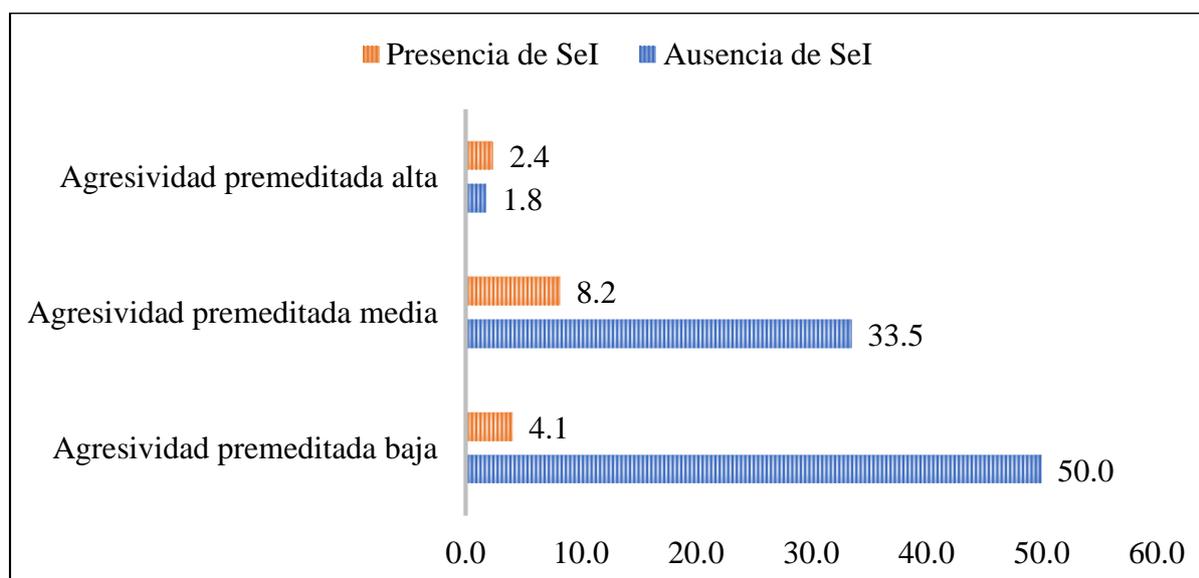
Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad premeditada.

Tabla cruzada		Agresividad premeditada			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Sobrevigilancia e inhibición	Ausencia	f	85	57	3	145
		%	50.0	33.5	1.8	85.3
	Presencia	f	7	14	4	25
		%	4.1	8.2	2.4	14.7
Total		f	92	71	7	170
		%	54.1	41.8	4.1	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.395$.

Figura 12

Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad premeditada.



Según los datos de la Tabla 14 y Figura 12, el 50.0% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema sobrevigilancia e inhibición a la misma vez que una agresividad premeditada baja. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y leve ($r=0.395$).

Tabla 15

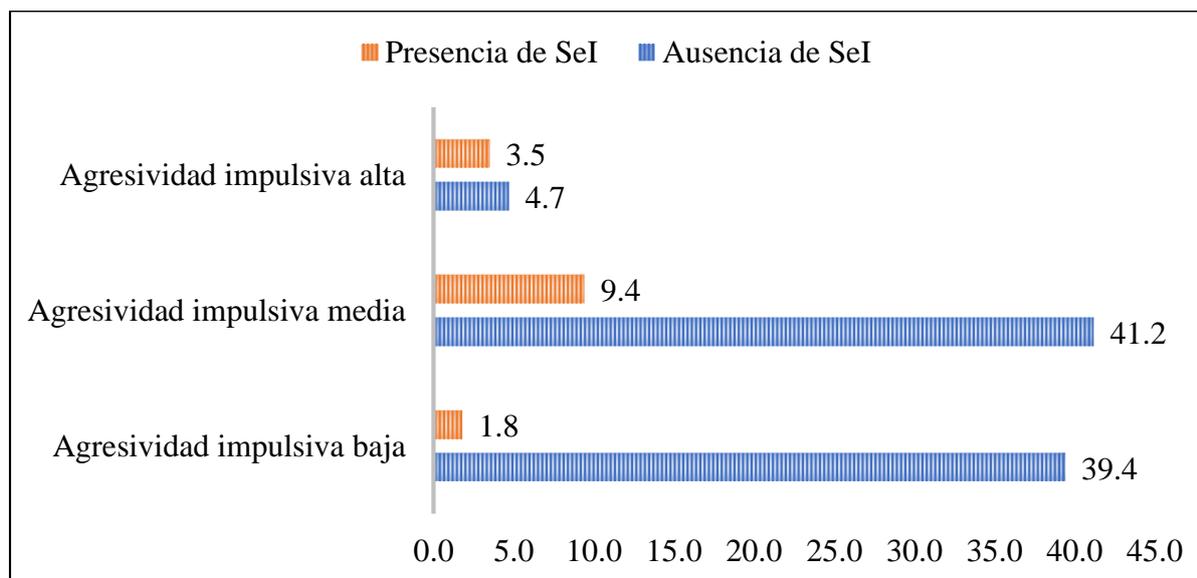
Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad impulsiva.

Tabla cruzada		Agresividad impulsiva			Total	
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto		
Sobrevigilancia e inhibición	Ausencia	f	67	70	8	145
		%	39.4	41.2	4.7	85.3
	Presencia	f	3	16	6	25
		%	1.8	9.4	3.5	14.7
Total		f	70	86	14	170
		%	41.2	50.6	8.2	100.0

Nota. La correlación entre ambos constructos tiene un $p=0.000$ y $r=0.449$.

Figura 13

Relación entre sobrevigilancia e inhibición y agresividad impulsiva.



Según los datos de la Tabla 15 y Figura 13, el 41.2% de los estudiantes manifiestan ausencia del esquema sobrevigilancia e inhibición a la misma vez que una agresividad impulsiva media. En cuanto a la correlación entre ambos constructos, el nivel de significancia calculada es menor a la significancia esperada ($p=0.000 < 0.05$), de manera que existe evidencia para aceptar la hipótesis alterna que afirma la correlación entre las dimensiones. Además, el coeficiente indica que dicha correlación es directa y moderada ($r=0.449$).

5.2. Discusión

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de determinar el grado de relación existente entre los esquemas desadaptativos tempranos y los niveles de agresividad en un grupo de 107 estudiantes de educación secundaria. Los participantes formaban parte de los grados 4° y 5° de una institución educativa pública, ubicada en la región de Ayacucho. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 15 y 18 años, lo cual representa una etapa crucial del desarrollo adolescente, caracterizada por importantes cambios emocionales, cognitivos y sociales que pueden influir en la manifestación de conductas agresivas y en la formación de patrones de pensamiento desadaptativos.

Del total de la muestra, el 53.5% de los estudiantes correspondía al género masculino, mientras que el 46.5% pertenecía al género femenino, lo que permite una representación balanceada de ambos géneros en el análisis de los resultados. Esta diversidad de género es significativa, ya que la agresividad y la prevalencia de esquemas desadaptativos pueden manifestarse de maneras diferentes según el sexo, lo que constituye un aspecto importante para explorar en la investigación.

Asimismo, se seleccionó esta muestra teniendo en cuenta que los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria se encuentran en una etapa avanzada de su educación, donde ya han experimentado varios años de formación académica y social en el entorno escolar, lo cual puede influir tanto en la consolidación de sus esquemas cognitivos como en sus respuestas emocionales y conductuales frente a situaciones de conflicto o estrés. La elección de este grupo etario busca ofrecer una comprensión más profunda sobre cómo los esquemas desadaptativos tempranos, desarrollados en etapas anteriores de la vida, pueden estar relacionados con la agresividad durante la adolescencia, una etapa especialmente vulnerable en términos emocionales y de interacción social.

En cuanto al objetivo general que menciona: “Determinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022”, se puede inferir que existe relación significativa y directa entre ambos constructos en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria ($p=0.000<0.05$; $r=0.503$), de manera que se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Esto puede significar que una mayor presencia de esquemas desadaptativos tempranos traerá consigo una mayor propensión a los comportamientos agresivos.

Resultados similares fueron obtenidos por Castellanos et al. (2022), en su trabajo titulado “Esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos”, en el que luego de evaluar una muestra de 350 adolescentes con edades fluctuantes entre los 16 y 18 años, pudo concluir que las variables se relacionan significativamente y de manera directa. Collado y Matalinares (2019) también llegaron a la misma conclusión en su estudio “Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana” realizado en 641 adolescentes limeños.

Otros resultados paralelos corroboran lo anterior. Así, León (2021), en su investigación “Esquemas desadaptativos y violencia durante el noviazgo en adolescentes del distrito de Bustamante y Rivero, Arequipa, 2021”, luego de evaluar a 138 adolescentes confirman la relación significativa y directa entre los esquemas desadaptativos y la violencia. Del mismo modo, García (2021) en su trabajo “Estilos de crianza y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho, 2021”, pone en evidencia la relación que existe entre ambas variables ($\chi^2=0,000<0,05$). Esto fácilmente se explica debido a que los patrones desadaptativos tempranos son patrones emocionales y cognitivos que se desarrollan en función a la interrupción de las necesidades afectivas elementales en etapas tempranas del ciclo de vida, motivada muchas veces por la familia, y que resultan en conductas disfuncionales que afectan negativamente las relaciones interpersonales.

De manera que, llegada la adolescencia, puede degenerar en conductas agresivas, muchas de ellas animadas por los cambios internos que se experimentan en esta etapa de la vida (Young et al., 2013; Chupillón, 2018a). Por su parte Rodríguez (2009), describe la naturaleza interconectada de los esquemas, el desarrollo temprano y las principales interrelaciones entre las cualidades biológicas con las que nacemos, así como los déficits emocionales no satisfechos.

Respecto al objetivo específico 1 que menciona: “Determinar el nivel de los esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022”, se puede inferir que existe predominancia de ausencia de los esquemas desadaptativos tempranos en un 85.3% de estudiantes del 4º y 5º año de secundaria. Considerando que los esquemas desadaptativos tempranos son, según Beck et al. (2010), patrones mentales consistentes que constituyen el fundamento para la regularidad de las interpretaciones de las personas sobre el mundo que les rodea. En tal sentido, la ausencia de dichos esquemas en la vida de los estudiantes podría suponer el bienestar psicológico de ellos en términos generales y la subsecuente ausencia de desórdenes psicológicos (Young et al., 2013).

En lo que concierne al objetivo específico 2 que menciona: “Determinar el nivel de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022”, se puede inferir que existe predominancia del nivel bajo de agresividad en un 50.6% de estudiantes del 4º y 5º año de secundaria. Si se toma en cuenta que la agresividad no supone necesariamente actos de agresión, sino, más bien, el conjunto de respuestas que se producen en el interior del sujeto y que luego se manifiestan en el exterior de acuerdo con sus distinciones individuales, culturales y sociales (Andreu, 2010; López, 2015). De manera que un nivel bajo de esta actitud significa por definición bajas manifestaciones de conductas reactivas y violentas en los estudiantes.

En cuanto al objetivo específico 3 que menciona: “Determinar la relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022”, se pueden inferir los siguientes puntos:

- Que existe relación significativa y directa entre el esquema desconexión y rechazo y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.382$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.410$) en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria, de manera que en ambos casos se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Según Rodríguez (2009) y Ugarriza y Pajares-Del Águila (2005), los adolescentes que, a una edad temprana, han desarrollado la creencia de que las personas que les rodean no les proporcionarán el apoyo emocional necesario tienden a tener dificultades para mostrar empatía y asumir responsabilidad social. Para Young (1999), este patrón de conducta se origina en la infancia, cuando el individuo ha soportado el abandono de personas importantes en su vida. Esto hace que el individuo tenga un comportamiento agresivo para recibir una recompensa que no sea dañar a la víctima.
- Que existe relación significativa y directa entre el esquema desempeño y autonomía deficientes y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.358$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.375$) en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria, de manera que en ambos casos se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Según Rodríguez (2009) y Londoño et al. (2012), refieren que aquellas personas que durante su infancia tuvieron un excesivo apego emocional con individuos importantes o que se criaron bajo una crianza con énfasis en la sobreprotección, no pudieron desarrollar las habilidades de afrontamiento y la competencia necesarias para superar la vida con éxito, de tal manera que son propensos a la reactividad agresiva.
- Que existe relación significativa y directa entre el esquema límites inadecuados y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $\rho=0.464$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$;

$\rho=0.450$) en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria, de manera que en ambos casos se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Según Castrillón et al. (2005), la dimensión límites inadecuados está relacionado con la falta de reglas que imponen los padres en el desarrollo del individuo, lo que se traduce en una falta de capacidad para ejercer el autocontrol y en problemas para afrontar los sentimientos de insatisfacción. Así, de acuerdo con Toro (2010), las personas que exhiben este esquema tienen una menor estimulación de sus habilidades adaptativas, de manera que, tal como lo sugiere Calvete y Estévez (2009), terminan desarrollando muy poca capacidad de resolución de conflictos, lo que desemboca en la práctica de ciertas conductas de riesgo asociadas a la violencia.

- Que existe relación significativa y directa entre el esquema tendencia hacia el otro y la agresividad premeditada ($p=0.003<0.05$; $\rho=0.230$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.329$) en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria, de manera que en ambos casos se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Castrillón et al. (2005) explican que la dimensión tendencia hacia el otro está presente cuando la persona ha presenciado a alguien enfermo entre sus cuidadores significativos, lo que establece en ella la creencia de que debe proteger a la otra persona; en respuesta a ello, puede responder de forma impulsiva y no planificada ante un evento amenazante para la persona que protege, acompañada de emociones como la ira o el miedo. No obstante, según Ugarriza y Pajares-Del Águila (2005), es posible que, como resultado del desarrollo de este esquema, los individuos hayan reforzado y dirigido la manifestación de sus conductas voluntarias hacia el beneficio de los demás, lo que ha llevado a un manejo funcional de sus habilidades socioemocionales. Esto se puede decir porque es posible que los individuos hayan reforzado y dirigido la manifestación de sus conductas voluntarias hacia el beneficio de los demás.

- Que existe relación significativa y directa entre el esquema sobrevigilancia e inhibición y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.395$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.449$) en los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria, de manera que en ambos casos se estableció la hipótesis alterna, al mismo tiempo que se rechazó la hipótesis nula. Según refieren Castrillón et al. (2005), la dimensión sobrevigilancia e inhibición se desarrolla cuando una persona tiene demasiadas responsabilidades en casa, lo que le obliga a ocultar sus sentimientos de vulnerabilidad aparentando ser metódico y estar al mando de su vida; este esquema puede hacer que se vuelva controladamente agresivo.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se concluye lo siguiente:

- Existe relación significativa y directa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad ($p=0.000<0.05$; $r=0.503$). Esto puede significar que una mayor presencia de esquemas desadaptativos tempranos traerá consigo una mayor propensión a los comportamientos agresivos.
- El 85.3% de los estudiantes no presentan esquemas desadaptativos tempranos. Considerando que los esquemas desadaptativos tempranos son patrones mentales consistentes que constituyen el fundamento para la regularidad de las interpretaciones de las personas sobre el mundo que les rodea. En tal sentido, la ausencia de dichos esquemas en la vida de los estudiantes podría suponer el bienestar psicológico de ellos en términos generales y la subsecuente ausencia de desórdenes psicológicos.
- El 50.6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de agresividad. Si se toma en cuenta que la agresividad no supone necesariamente actos de agresión, sino, más bien, el conjunto de respuestas que se producen en el interior del sujeto. Los resultados inducen que un nivel bajo de esta actitud significa por definición bajas manifestaciones de conductas reactivas y violentas en los estudiantes.
- Existe relación significativa y directa entre el esquema desconexión y rechazo y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.382$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.410$), es decir, si el individuo ha soportado el abandono de personas importantes en su vida, puede generar que el individuo tenga un comportamiento agresivo para recibir una recompensa que no sea dañar a la víctima.
- Existe relación significativa y directa entre el esquema desempeño y autonomía deficientes y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.358$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.375$); es decir, que aquellas personas que durante su infancia

tuvieron un excesivo apego emocional o se criaron bajo una crianza con énfasis en la sobreprotección, no pudieron desarrollar las habilidades de afrontamiento y son propensos a la reactividad agresiva.

- Existe relación significativa y directa entre el esquema límites inadecuados y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $\rho=0.464$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $\rho=0.450$); las personas que exhiben este esquema tienen una menor estimulación de sus habilidades adaptativas y tienden a desarrollar ciertas conductas de riesgo asociadas a la violencia.
- Existe relación significativa y directa entre el esquema tendencia hacia el otro y la agresividad premeditada ($p=0.003<0.05$; $\rho=0.230$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.329$); es posible que, como resultado del desarrollo de este esquema, los individuos hayan reforzado y dirigido la manifestación de sus conductas voluntarias hacia el beneficio de los demás.
- Existe relación significativa y directa entre el esquema sobrevigilancia e inhibición y la agresividad premeditada ($p=0.000<0.05$; $r=0.395$) e impulsiva ($p=0.000<0.05$; $r=0.449$); la persona tiende a ocultar sus sentimientos de vulnerabilidad para aparentar ser metódico y estar al mando de su vida; este esquema puede hacer que se vuelva controladamente agresivo.

RECOMENDACIONES

En base a los resultados del presente estudio y al contexto de la institución educativa, se propone las siguientes recomendaciones:

- Implementar programas de intervención para reducir la agresión en estudiantes de secundaria: Es esencial diseñar e implementar programas de intervención específicos que se enfoquen en la reducción de la agresión entre los estudiantes. Estos programas deben estar orientados a la identificación y el manejo de esquemas desadaptativos tempranos, ya que estos patrones de pensamiento y conducta parecen desempeñar un papel crucial en el desarrollo de comportamientos agresivos. Las intervenciones deben incluir terapias cognitivo-conductuales, talleres de habilidades socioemocionales y sesiones psicoeducativas que ayuden a los estudiantes a reconocer y reformular esquemas desadaptativos que puedan estar contribuyendo a la agresión. Asimismo, es importante involucrar a los docentes, psicólogos escolares y familiares en el proceso, para crear un entorno de apoyo y seguimiento continuo.
- Continuar con el seguimiento de los alumnos a pesar de la ausencia de esquemas desadaptativos tempranos: Aunque los resultados muestran que la mayoría de los alumnos no presentan esquemas desadaptativos tempranos, es fundamental mantener un seguimiento regular de su salud mental y emocional. Este monitoreo debe ser parte de un plan preventivo más amplio, permitiendo identificar cualquier cambio significativo en el bienestar psicológico de los estudiantes. Se recomienda llevar a cabo evaluaciones periódicas, tanto formales como informales, a fin de detectar posibles signos de estrés, ansiedad u otros factores emocionales que puedan influir en la aparición de agresión o problemas de conducta. De este modo, se podrá intervenir de manera oportuna, evitando el desarrollo de futuros problemas de comportamiento o salud mental.

- Desarrollar programas de prevención y manejo de la agresión, incluso para alumnos con bajos niveles de agresión: A pesar de que los resultados muestran que aproximadamente la mitad de los estudiantes presenta bajos niveles de agresión, no debe subestimarse la importancia de abordar este aspecto de manera preventiva. La agresión, aunque sea leve, puede escalar si no se maneja adecuadamente. Por lo tanto, se recomienda implementar programas que promuevan el desarrollo de habilidades de afrontamiento, comunicación efectiva, resolución de conflictos y manejo emocional. Estos programas pueden incluir actividades de grupo, dinámicas de juego de roles y simulaciones que permitan a los estudiantes practicar formas no agresivas de manejar situaciones de estrés o frustración. Además, se sugiere incluir a los padres y tutores en estos programas, para que refuercen en casa los valores de respeto, empatía y autocontrol.
- Realizar evaluaciones tempranas de esquemas desadaptativos en estudiantes con mayores niveles de agresión: Los estudiantes que presentan niveles más altos de agresividad deben ser evaluados de manera temprana y exhaustiva, para identificar esquemas desadaptativos específicos que puedan estar influyendo en su conducta. Estas evaluaciones pueden realizarse mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas clínicas que permitan a los profesionales de la salud mental obtener una visión más clara de los factores subyacentes que podrían estar impulsando la agresión. A partir de los resultados, se recomienda desarrollar programas de intervención personalizados, centrados en el manejo y reestructuración de estos esquemas, con el objetivo de reducir la agresividad. Estas intervenciones pueden combinar técnicas cognitivo-conductuales, estrategias de resolución de conflictos y técnicas de regulación emocional, que ayuden a los estudiantes a gestionar de manera más efectiva sus emociones y conductas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1988). *Tests psicológicos*. Pretince Hall.
- Andreu, J. (2010). *Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes* (2.^a ed.). TEA Ediciones, S.A. <https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/CAPI-A-Manual-Extracto.pdf?x57232>
- Barchelot Aceros, L. J, Galván Patrignani, G. D & Silva Fernández, C. S. (2021). Caracterización de la conducta agresiva y de variables psicosociales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. *Psicogente*, 24(46), 1–22. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4498>
- Barreda, D. (2021). Esquemas desadaptativos tempranos y síntomas de depresión en personas atendidas en un hospital especializado en salud mental. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), Art. 1. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.19969>
- Barkowitz. (2016). EL Comportamiento Agresivo. 1-8. Obtenido de [https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/lisb/sobre_la_agresividad.html#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Berkowitz%20\(1996,f%C3%ADsica%20o%20psicol%C3%B3gicamente%20a%20alguien.&text=Por%20%20%20C3%BAltimo%2C%20la%20agresividad%20hace,agresivo%20en%20diversas%20](https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/lisb/sobre_la_agresividad.html#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Berkowitz%20(1996,f%C3%ADsica%20o%20psicol%C3%B3gicamente%20a%20alguien.&text=Por%20%20%20C3%BAltimo%2C%20la%20agresividad%20hace,agresivo%20en%20diversas%20)
- Beck, A., Rush, J., Shaw, & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresion Aaron T Beck 19a ed* (19.^a ed.). Desclée de Brouwer. https://www.academia.edu/28242118/Terapia_cognitiva_de_la_depresion_Aaron_T_Beck_19a_ed
- Beck, A. y Haigh, E. (2014). The Generic Cognitive Model. *Rev. Clin. Psychol*, 10, 1-24
- Bunge, E., Gomar, M., Mandil, J. (2002). *Terapia Cognitiva Conductual con niños y adolescentes: Aportes técnicos*. (2da ed.) Argentina: Akadia.

- Calvete, E., & Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21(1), Art. 1. <https://doi.org/10.20882/adicciones.251>
- Caretas. (2022). Preocupante ascenso de casos de bullying en colegios a nivel nacional. *Caretas*. <https://caretas.pe/nacional/preocupante-ascenso-de-casos-de-bullying-en-colegios-a-nivel-nacional/>
- Carrasco, M. (2 de Junio de 2016). *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos*. Revista acción psicológica, 15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Castellanos, S., Salvatierra, N., & Manrique, C. (2022). Esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos. *PsiqueMag*, 11(2), Art. 2. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2115>
- Castrillón, D., Cháves, L., Ferrer, A., Londoño, N., Maestre, K., Marín, C., & Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire Long Form—Second Edition (YSQ-L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 541-560. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80537307.pdf>
- Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80-93. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, Agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*. 15, 47-58. Recuperado de: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>
- Chaves (2019). *Efecto de un programa de actividades de sobre los niveles de agresividad en un grupo de adolescentes residentes en San Pedro Sula, participantes del Programa Access 9 (2018-2020)* [Tesis de postgrado, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica].

<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/17210/Tesis%209793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chávez, D. (2017). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de esquemas maladaptativos de Young en adolescentes de Otuzco* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/658/chavez_cd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chupillón, M. (2018a). Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad premeditada – impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo. *Revista Paian*, 9(2), Art. 2. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/946>

Chupillón, M. (2018b). *Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad premeditada— Impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/4977>

Collado, L. (2020). *Inteligencia emocional y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de secundaria según los niveles de agresividad* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15509>

Collado, L., & Matalinares, M. (2019). Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 22(2), Art. 022(2). [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4564](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4564)

Duque, L. (2018). *Prevalencia de esquemas maladaptativos tempranos en la adicción a redes sociales virtuales*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6536>

Espinal, I., Collado, A., & Gonzáles, F. (2004). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14, 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042892>

- Flores, R. (2018). *Personalidad y Agresividad en Estudiantes de Secundaria de Socos. Ayacucho, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29262>
- García, R. (2021). *Estilos de crianza y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62090>
- García Bellido, R.; González Such, J. y Jornet Meliá, J.M. (2010). SPSS: Pruebas No Paramétricas. InnoVA MIDE, Grupo de Innovación Educativa, Universidad de Valencia.
- Gil-Verona, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, A., Maniega, M.,..., Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Canales de la psicología*, 18(2), 293-303.
- Gómez, A., Ibáñez, C. (2003). Enfoques teóricos en terapia Cognitivo conductual de los trastornos de la personalidad. En R. Riquelme y A. Oksenberg. (Ed.). *Trastornos de la personalidad, una mirada integral*, (273-281). Santiago de Chile, Chile: Imprenta Salesianos
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Jiménez (2014). *"Perfiles de agresividad en preadolescentes y adolescentes que practican karate en la Confederación Deportiva Autónoma de Guatemala, en el departamento de Sacatepéquez."*. [Tesis de postgrado, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Jimenez-Alma.pdf>
- Lahuana (2022). *"Agresividad y bienestar psicológico en adolescentes estudiantes de la Institución Educativa Pública Nuestra Señora de las Mercedes, Ayacucho 2022"*. [Tesis de postgrado, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90010/Lahuana_TJC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- León, A. (2021). *Esquemas desadaptativos y violencia durante el noviazgo en adolescentes del distrito de Bustamante y Rivero, Arequipa, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/74991>
- Londoño, L., Aguirre, D., Naranjo, S., & Echeverri, V. (2012). Esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de grado décimo y undécimo con contrato pedagógico disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 158-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224431008>
- López, L. (2015). *Validación psicométrica de la versión española de la «Escala de Agresión Impulsiva y Premeditada» (IPAS)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30995/>
- Martínez Ortega, Rosa María, Tuya Pendás, Leonel C, Martínez Ortega, Mercedes, Pérez Abreu, Alberto, & Cánovas, Ana María. (2009). El Coeficiente De Correlacion De Los Rangos De Spearman Caracterizacion. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2) Recuperado en 06 de febrero de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es.
- Matalinares, M., Arenas, C., Díaz, G., Dioses, A., Yarlequé, L., Raymundo, Yaringaño, J. (2013). Adicción a la Internet y Agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista IIPSI*, 16(1), 75-93.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Ministerio de Educación. (2022). *Plataforma SíseVe reporta casos de ciberacoso escolar durante la pandemia*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/490479-plataforma-siseve-reporta-casos-de-ciberacoso-escolar-durante-la-pandemia>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2022). *Resumen ejecutivo del departamento de Ayacucho*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. <https://www.mimp.gob.pe/omep/pdf/resumen/Resumen-Ayacucho.pdf>
- Moeller, F., Barratt, E., Dougherty, D., Schmitz, J., & Swann, A. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *The American Journal of Psychiatry*, 158(11), 1783-1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Montoya, R. (2014). Agresividad premeditada-impulsiva y acoso escolar en adolescentes de secundaria. *Revista Investigaciones Altoandinas*. 16, (01), 139-148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893897>
- Moreno, J., Rozo, M., Molina, J., Perdomo, S., Santacoloma, A., & León, D. (2022). Esquemas maladaptativos en adultos jóvenes involucrados en situaciones de violencia de pareja en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Logos Vestigium*, 15, 55-70. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/27779>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332450>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Violencia contra las niñas y los niños*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

- Pariona, V. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/518/PARIONA%20AUCCASI%2C%20VERONICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Penado, M., Andreu, J., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: Análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 37-42.
<https://doi.org/10.1016/j.apj.2014.07.012>
- Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto los factores individuales y socio-contextuales*. Madrid, 2012.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/16380/1/T33913.pdf>
- Quevedo, F. (2011). La prueba de ji-cuadrado. *Revista Médica por pares: estadística aplicada a la investigación*. <http://doi.org/10.5867/medwave.2011.12.5266>
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 159-171.
Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2927832/>
- Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M., Ramírez, V., Henao, C., Carmona, D. (2014). *Relaciones Psicología-Psicoanálisis*. (2ª ed.) Bogotá: San Pablo.
- Raffo, K. (2017). *Agresividad premeditada e impulsiva y estrategias de afrontamiento en alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte].
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10719/Raffo%20Chal%C3%A1n%20Karla%20Patricia.pdf?sequence=8>

- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/premeditar>
- Rodríguez, E. (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Avances en Psicología*, 17(1), Art. 1. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1908>
- Romero, N. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (CAPI-A) de 3ero a 5to de secundaria de dos instituciones educativas públicas de Huaral, Lima-2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25826>
- Roland, E. e Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ab.1029>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación: Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa* (1.ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Samaniego, S. (2017). *dspace.unach*. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3561/1/UNACH-EC-IPG-CEP-2017-0011.pdf>
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo: Riesgos, problemas y trastornos*. Editorial Pirámide.
- Ugarriza, N., & Pajares-Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, Art. 008. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Universidad Continental. (2018a). *Código de ética para la investigación*. Universidad Continental.

https://ucontinental.edu.pe/documentos/informacion_institucional/2018/codigo-de-etica-para-la-Investigacion.pdf

Universidad Continental. (2018b). *Reglamento de investigación*. Universidad Continental.

https://ucontinental.edu.pe/documentos/informacion_institucional/2018/reglamento-de-investigacion-v1.pdf

Urbiola, I., Estévez, A., Jauregui, P., Perez-Hoyos, M., Londoño, N. H., & Momeñe, J. (2019).

Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos: Estudio comparativo entre España y Colombia en relaciones de noviazgo. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 97-104.

<https://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242-pdf-S1134793719300387>

Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). Editorial San Marcos.

Young, J. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*

(3.^a ed.). Professional Resource Press.

Young, J., & Klosko, J. (2007). Terapia de esquemas. En J. Oldham, A. Skodol, & D. Bender,

Tratado de los trastornos de la personalidad (pp. 289-308). Elsevier Masson.

Young, J., Klosko, J., & Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide* (pp. xii,

436). Guilford Press.

Young, J., Klosko, J., & Weismar, M. (2013). *Terapia de esquemas: Guía práctica*. Desclée

de Brouwer.

Zanabria (2021). "Estilos de crianza y agresividad en estudiantes de secundaria de una

institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho, 2021". [Tesis de postgrado,

Universidad

César

Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62090/Garcia_ZR-

[SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62090/Garcia_ZR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zambrano, J. (2021). *Clima social familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Huamanga, Ayacucho 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1626>

Apéndices 1: Matriz de consistencia

Tabla 16

Matriz de consistencia.

Título: <i>Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022.</i>				
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general PG: ¿Qué relación existe entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?</p>	<p>Objetivo general OG: Determinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p>	<p>Hipótesis general Hi: Existe relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022. Ho: No existe relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p>	<p>Variable Independiente Esquema Desadaptativo Temprano. Variable Dependiente Agresividad.</p>	<p>Enfoque de investigación Cuantitativo.</p> <p>Tipo de investigación Básica.</p> <p>Nivel de investigación Descriptivo correlacional.</p> <p>Métodos de investigación Cuantitativa Descriptiva Correlacional</p>
<p>Problemas específicos PE1: ¿Cuál es el nivel de los esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022? PE2: ¿Cuál es el nivel de la agresividad y sus</p>	<p>Objetivos específicos OE1: Determinar el nivel de esquemas desadaptativos tempranos y sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022. OE2: Determinar el nivel de agresividad y sus</p>	<p>Hipótesis específicas HE1: Existe presencia de esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022. HE2: Existen predominancia del nivel alto de agresividad y de sus dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p>		<p>Diseño de investigación No experimental. Transversal.</p> <p>Población 187 estudiantes del 4° y 5°</p>

<p>dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?</p> <p>PE3: ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022?</p>	<p>dimensiones en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p> <p>OE3: Determinar la relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p>	<p>HE3: Existe una relación entre las dimensiones de esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.</p>	<p>año de secundaria.</p> <p>Muestra 126 estudiantes.</p> <p>Técnica y tipo de muestreo: No probabilístico por conveniencia</p> <p>Técnica de recolección de datos Psicometría.</p> <p>Instrumentos de recolección de datos Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (1999). Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de Andreu (2010).</p>
--	--	---	--

Apéndice 2: Carta de presentación



Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

Huancayo, 11 de julio de 2022

Lic. Noemí Torres Alarcón
Directora

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA “SEÑOR DE LOS MILAGROS”

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi saludo cordial, y a la vez presentar al siguiente bachiller perteneciente a la carrera profesional de Psicología de la Universidad Continental:

1. PAIPAY CORAS, BRISBHANA PATRICIA

DNI: 70001497

La presente es para solicitar a su despacho la autorización para poder realizar el siguiente trabajo de investigación según detalle:

Nombre del proyecto de tesis: **“Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Ayacucho, 2022”**

Instrumentos a utilizar:

- **Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2) deYoung (1990)**
- **Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes(CAPI-A) de Andreu (2010)**

Población donde se aplicará el programa: **Estudiantes de secundaria.**

Finalmente, comunicar que los estudiantes se comprometen a cumplir con las buenas prácticas de investigación y de ética.

Agradecido por la atención a la presente para su aprobación.

Atte.

Ma. Jorge Salcedo Chuquimantari
Director de la EAP de Psicología de la Universidad Continental

Cc.

- Estudiantes
- Archivo
- Instituto Continental
- Decanatura

Apéndice 3: Permiso y aceptación para la realización del trabajo de investigación



SOLICITO: PERMISO PARA LA
REALIZACIÓN DE UN TRABAJO
DE INVESTIGACIÓN.

SEÑORA:

Prof. NOEMÍ TORRES ALARCÓN
Directora de la I.E.P. "Señor de los Milagros"

Yo, **Patricia Brisbhana Paipay Coras**,
identificada con DNI: 70001497, con domicilio en Asoc.
Las Flores Mz. O Lt. 9 del distrito de Jesús Nazareno,
provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho.
Ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que, teniendo la necesidad de investigar en el campo de las Ciencias del Comportamiento, solicito a Ud. permiso para la **realización de un trabajo de investigación** con los estudiantes de 4º y 5º año de secundaria de la institución que Ud. dirige, la misma que lleva por título: **"Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Ayacucho, 2022"**, y que es conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciada en Psicología por la Universidad Continental, con sede en Huancayo.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Ayacucho, 12 de julio de 2022.

PAIPAY CORAS, Patricia Brisbhana

D.N.I: 70001497

TESISTA

Ayacucho, 14 de Julio del 2022

SEÑORITA:

PAIPAY CORAS, Brisbhana Patricia
Estudiante de la Universidad Continental

Ciudad. -

Asunto : Aceptación para la realización de una investigación

Referencia : SOLICITUD DE PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DE UN
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

De mi consideración:

Por medio de la presente, expreso mi cordial saludo y comunico a usted, Srta. **PAIPAY CORAS, Brisbhana Patricia** identificada con D.N.I. 70001497, la **ACEPTACIÓN** para la realización de un trabajo de investigación con los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria de nuestra Institución Educativa Pública “Señor de los Milagros”, resaltando que dicho trabajo forma parte de la elaboración de su tesis, la cual lleva por título: “Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ayacucho, 2022” y, es conducente a la obtención del Título Profesional de Psicología.

Es todo cuánto comunico, reiterándole mi saludo y estima personal.

Atentamente,



NOEMÍ TORRES ALARCÓ
DIRECTORA

Apéndice 4: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Estimado(a) padre, madre o tutor(a):

Mi nombre es Brisbhana Patricia Paipay Coras, estudiante de la carrera de Psicología Humana de la Universidad Continental, y me encuentro realizando un estudio titulado "Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022". El objetivo de esta investigación es explorar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y los niveles de agresividad en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública "Señor de los Milagros".

Para ello, solicito su consentimiento para que su hijo(a) participe de manera voluntaria en esta investigación, que consistirá en la aplicación de dos cuestionarios: el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos de Young y Brown (2014) y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes de Andreu (2010). La duración aproximada de esta evaluación será de 45 minutos.

Es importante destacar que:

- La participación de su hijo(a) es totalmente voluntaria.
- Toda la información proporcionada será tratada de manera confidencial y anónima, garantizando la privacidad y el respeto hacia los datos obtenidos.
- La participación no conlleva ningún riesgo físico o mental para su hijo(a), y su colaboración no afectará de ninguna manera su rendimiento académico o cualquier otro aspecto relacionado con su vida escolar.
- No habrá ningún tipo de compensación económica por la participación, y tampoco se le cobrará por su colaboración en el estudio.

Usted tiene derecho a hacer preguntas sobre cualquier aspecto de la investigación antes, durante y después de la participación de su hijo(a). Si en algún momento desea retirar a su hijo(a) del estudio, puede hacerlo sin ninguna consecuencia negativa.

Para cualquier consulta o duda, puede contactarme a través del correo electrónico: bris.paipay@gmail.com.

Agradezco de antemano su colaboración y confianza en esta investigación que tiene como objetivo mejorar la comprensión de los factores que influyen en el bienestar emocional y social de los adolescentes.

Consentimiento:

Yo, _____, con DNI N.º _____, en calidad de padre/madre/tutor(a), autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) _____ en el estudio realizado por la Br. Brisbhana Patricia Paipay Coras.

Declaro estar informado(a) de que la participación de mi hijo(a) consistirá en responder dos cuestionarios que tomarán aproximadamente 45 minutos, y que la información obtenida será manejada de manera estrictamente confidencial y anónima, utilizada únicamente para los fines de esta investigación. Asimismo, reconozco que la participación de mi hijo(a) es voluntaria y que no habrá compensación económica por dicha colaboración.

Entiendo que puedo hacer preguntas sobre la participación de mi hijo(a) en cualquier momento y que puedo comunicarme con la investigadora a través del correo antes mencionado para resolver cualquier duda.

Relación con el o la menor : _____.

Firma de aceptación

DNI:

Apéndice 5: Instrumentos de medición**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Género: Masculino.

Femenino.

Edad: _____ años.

Grado y sección: 4º año.

5º año.

Tipo de familia: Nuclear (vivo con papá, mamá y con o sin hermanos).

Monoparental (papá o mamá no vive conmigo).

Extensa (vivo con tíos, abuelos, primos, u otros familiares).

Reconstituida (vivo con padrastro o madrastra).

CUESTIONARIO DE ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS (YSQ-L2)

Elaborado por Jeffrey Young y Gary Brown (1990)

Adaptado por Deysi Chávez (2017).

Indicaciones: Elige la proposición que describe mejor algunas situaciones de tu vida y responde a cada una de ellas mediante una “X” en base al grado de conformidad que tengas con cada proposición.

Grado de conformidad con la proposición	Abreviatura	Valor
Totalmente falso respecto a mí.	TF	1
Moderadamente falso respecto a mí.	MF	2
Ligeramente falso respecto a mí.	LF	3
Ligeramente verdadero respecto a mí.	LV	4
Moderadamente verdadero respecto a mí.	MV	5
Totalmente verdadero respecto a mí.	TV	6

Nº	Proposiciones	TF	MF	LF	LV	MV	TV
01.	Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales.						
02.	Por mucho tiempo de mi vida, no he tenido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí, y compartir mucho tiempo conmigo.						
03.	La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche, me comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.						
04.	Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.						
05.	Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen.						
06.	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.						
07.	Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto período de tiempo						
08.	No puedo contar con que las personas que me apoyan estén presentes en forma consistente.						
09.	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran, y me dejen.						
10.	Necesito tanto a las otras personas que me preocupo acerca de la posibilidad de perderlas.						

11.	Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan, que me preocupa mucho perderlas.						
12.	Si alguien se comporta muy amable conmigo, asumo que esa persona debe estar buscando algo.						
13.	Me da una gran dificultad confiar en la gente.						
14.	Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.						
15.	Las otras personas muy rara vez son honestas; generalmente no son lo que parecen.						
16.	Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.						
17.	Me preocupa volverme un indigente o vago.						
18.	Me preocupa ser atacado.						
19.	Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada, en la ruina						
20.	Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.						
21.	Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno.						
22.	Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.						
23.	Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.						
24.	Usualmente soy el (la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.						
25.	No importa que tan ocupado(a) esté, siempre puedo encontrar tiempo para otros.						
26.	Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.						
27.	Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.						
28.	Me es difícil ser cálido y espontáneo.						
29.	Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.						
30.	Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.						
31.	Tengo que aparentar estar bien la mayoría del tiempo.						
32.	Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo “suficientemente bueno”.						

33.	Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.						
34.	Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.						
35.	Con frecuencia sacrifico placer y felicidad por alcanzar mis propios estándares.						
36.	Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.						
37.	Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.						
38.	Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de otras personas						
39.	Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o a la familia.						
40.	Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias o aburridas.						
41.	Si no consigo una meta, me frustro fácilmente y la abandono.						
42.	Es para mí muy difícil sacrificar una satisfacción inmediata para alcanzar una meta a largo plazo.						
43.	Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.						
44.	No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.						
45.	No me puedo forzar a hacer las cosas que no disfruto, aun cuando yo sé que son por mi bien.						

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD PREMEDITADA E IMPULSIVA EN ADOLESCENTES (CAPI-A)

José Andreu (2010).

Adaptado por Verónica Pariona (2018).

Indicaciones: Lee detenidamente las frases y selecciona la respuesta que se adecue a tu forma de pensar, sentir y actuar. Recuerda que es primordial que respondas de manera honesta.

Grado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Abreviatura	MED	ED	I	DA	MDA
Valor	1	2	3	4	5

Nº	Frases	MED	ED	I	DA	MDA
01.	Suelo justificar mi agresividad.					
02.	Cuando me pongo furioso, reacciono sin pensar.					
03.	He provocado algunas de las peleas que he tenido para que ocurrieran.					
04.	Durante una pelea, siento que pierdo el control de mí mismo.					
05.	Pienso que la persona con la que me enfurecí realmente se lo merecía.					
06.	Me he sentido tan provocado que he llegado a reaccionar de forma agresiva.					
07.	Ser agresivo es útil para tener el poder y mostrar quien es superior ante los demás.					
08.	Siento que puedo lastimar a otros en alguna pelea.					
09.	Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea.					
10.	Me suelo poner irritable o alterado antes de reaccionar furiosamente.					
11.	Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza o desafío.					
12.	Pienso que últimamente he sido más agresivo de lo normal.					
13.	Sé que voy a tener una pelea antes que ocurra.					
14.	Cuando discuto con alguien, me siento muy confundido					
15.	A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto.					
16.	Creo que mi forma de reaccionar ante una mínima provocación es excesiva y desproporcionada.					

17.	Me alegra obtener algún beneficio de las peleas que he tenido.					
18.	Creo que discuto con los demás porque no puedo controlar mis impulsos.					
19.	Suelo discutir cuando estoy de mal humor.					
20.	Cuando me peleo con alguien, cualquier cosa me altera.					

Apéndice 6: Ficha técnica

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO 1	
Nombre:	Cuestionario de esquemas de esquemas desadaptativos tempranos (YSQ-L2).
Autor(es):	Jeffrey Young y Gary Brown (1990).
Año:	1990.
País:	EE.UU.
Adaptación:	Deysi Chávez.
Año:	2017.
País:	Perú.
Finalidad:	Identificar los esquemas desadaptativos tempranos que poseen las personas.
Población:	14 años a más
Administración:	Individual o colectiva.
Duración:	20 minutos aproximadamente.
N° de ítems	45 reactivos.
Dimensiones:	Desconexión y rechazo (5 indicadores y 16 ítems). Desempeño y autonomía deficientes (2 indicadores - 6 ítems). Límites inadecuados (2 indicadores y 9 ítems). Tendencia hacia el otro (1 indicador - 4 ítems). Sobrevigilancia e inhibición (3 indicadores - 10 ítems).
Calificación:	El YSQ-L2 contiene 45 ítems con 6 elecciones de respuesta: Totalmente falso respecto a mí (1), Moderadamente falso respecto a mí (2), Ligeramente falso respecto a mí (3), Ligeramente verdadero respecto a mí (4), Moderadamente verdadero respecto a mí (5), Totalmente verdadero respecto a mí (6). Para la valoración, se sumarán los ítems de acuerdo a la dimensión en la cual pertenecen a fin de obtener valoraciones continuas. Luego, teniendo en cuenta los baremos, éstas se convertirán a percentiles con el objetivo de conseguir el límite de la presencia específica del esquema, a partir del percentil 85.
Validez y confiabilidad:	Chávez (2017) realizó un estudio en tres instituciones educativas de Otuzco- Trujillo con una muestra de 626 escolares; y mediante el juicio de jueces se estableció la validez de contenido, obteniendo resultados positivos a nivel de relevancia, claridad y coherencia; en cuanto al análisis factorial confirmatorio, se confirma el modelo planteado por los investigadores puesto que se encontró un índices de ajuste absoluto de X^2/gl de 1,68 y un RMSEA de 0,033 con un IC90%: ,030-,036, además, se evidenció un CFI de ,908 y un IFI de ,910, con relación a los índices parsimónicos, el PGFI arrojó un 0,816, un PNFI de 0,722 en base al modelo de once factores. También comprobó la confiabilidad a través del método de consistencia interna, y se observó valores mayores a ,70 entre la primera dimensión; y valores poco menores a ,70 entre las demás dimensiones.

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO 2

Nombre:	Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (CAPI-A).
Autor(es):	José Andreu.
Año:	2010.
País:	EE.UU.
Adaptación:	Deysi Chávez.
Año:	2017.
País:	Perú.
Finalidad:	Identifica la agresividad premeditada e impulsiva mediante la escala de sinceridad.
Población:	Entre 12 y 17 años.
Administración:	Individual o colectiva.
Duración:	15 minutos aproximadamente.
Nº de ítems	20 reactivos.
Dimensiones:	Agresividad premeditada (4 indicadores y 9 ítems). Agresividad impulsiva (4 indicadores y 11 ítems). El CAPI-A contiene 20 ítems con 5 alternativas de respuesta: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Indeciso (3), De acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5). Se calcula la suma de los ítems de cada dimensión a fin de obtener valoraciones directas, para luego compararlas con los baremos y verificar el percentil (Pc) correspondiente a cada una. Con respecto a la escala de veracidad, se calcula la cantidad de puntos de la columna “Verdadero” y se contrasta en la tabla de baremos.
Calificación:	Finalmente, se considera agresividad impulsiva si su puntuación percentil es de 75 o superior, y agresividad premeditada, a partir del percentil 95. Cabe resaltar que pueden presentarse niveles superiores de ambos tipos y dado el caso, se deduce que el individuo tiene los dos tipos de agresividad, pero no destaca ninguno en particular. Pariona (2018) realizó un estudio en diversas instituciones educativas de Lima en una muestra de 825 escolares. Dicho trabajo arrojó un coeficiente V de Aiken superior a 0,80 y una $p < 0,05$ en la prueba binomial, representando un apropiado nivel de validez de contenido. Asimismo, tiene un apropiado índice de uniformidad dado que los valores de correlación entre los ítems y el cuestionario fluctuaron entre 0,20 a 0,60. Por otro lado, se corroboró la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio, el cual arrojó 2 factores precisos revelaron el 33,266 % de la varianza total. Con respecto a la relación entre el CAPI-A y el Cuestionario de agresividad de Buss y Perry, se evidenció una r de 0,635, indicando que existe una analogía moderada alta entre ambas pruebas, concluyendo así que tiene una adecuada validez de criterio.
Validez y confiabilidad:	Finalmente, se logró un alfa del Cronbach de 0,847 a través de la consistencia interna significativa; de igual forma, mediante el método de división por mitades, se demostró que el cuestionario posee un adecuado nivel de confiabilidad porque arrojó una correlación de 0,796. Se concluyó que la prueba posee una confiabilidad moderadamente alta debido a que las correlaciones fluctuaron entre 0,602 para agresividad premeditada y 0,634 para la impulsiva,

además de una “r” de 0,684 con respecto el puntaje total.

Apéndice 7: Prueba de normalidad

Tabla 17

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov	Estadístico	gl	Sig.
Desconexión y rechazo	0,062	170	0,200
Desempeño y autonomía deficientes	0,065	170	0,077
Límites inadecuados	0,076	170	0,017
Tendencia hacia el otro	0,103	170	0,000
Sobrevigilancia e inhibición	0,064	170	0,087
Esquemas desadaptativos tempranos	0,065	170	0,078
Agresividad premeditada	0,062	170	0,200
Agresividad impulsiva	0,064	170	0,086
Agresividad	0,068	170	0,054

Según los datos de la Tabla 17, las variables esquemas desadaptativos tempranos y agresividad, así como las dimensiones desconexión y rechazo, desempeño y autonomía deficientes, sobrevigilancia e inhibición, agresividad premeditada y agresividad impulsiva, presentan una distribución de datos normal ($p > 0,05$), mientras que las dimensiones límites inadecuados y tendencia hacia el otro una distribución no normal ($p < 0,05$), lo cual significa que para la prueba de hipótesis general, así como para lo correspondiente a la hipótesis específicas 3, 4, 5, 6, 11 y 12, se utilizará el coeficiente paramétrico R de Pearson, al mismo tiempo que para la prueba de las hipótesis específicas 7, 8, 9 y 10 se empleará el coeficiente no paramétrico Rho de Spearman.

Apéndice 8: Oficio de aprobación de comité de ética



Universidad
Continental

Huancayo, 05 de septiembre de 2022

OFICIO N° 182-2022-CE-FH-UC

Señora:

BRISBHANA PATRICIA PAIPAY CORAS

Presente-

EXP. 182- 2022

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle cordialmente y a la vez manifestarle que el estudio de investigación titulado: “ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE AYACUCHO, 2022” ha sido **APROBADO** por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Humanidades, bajo las siguientes observaciones:

- El Comité de Ética puede en cualquier momento de la ejecución del trabajo solicitar información y confirmar el cumplimiento de las normas éticas (mantener la confidencialidad de datos personales de los individuos entrevistados).
- El Comité puede solicitar el informe final para revisión final.

Aprovechamos la oportunidad para renovar los sentimientos de nuestra consideración y estima personal.

Atte,




Claudia Rios Cataño
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Humanidades
Presidenta
Universidad Continental

Apéndice 9: Validación de los instrumentos

Validador 1



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (1999), adaptado por Chávez (2017).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide la presencia o ausencia de esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

DIMENSIONES	INSTRUMENTO	ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
		1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
	ITEMS	Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSION 1 Desconexión y rechazo	1. Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	2. Por mucho tiempo de mi vida, no he tenido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí, y compartir mucho tiempo conmigo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	3. La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche, me	5	5	5	5	5	NINGUNA

1



	comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.						
4.	Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.	5	5	5	5	5	NINGUNA
5.	Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen.	5	5	5	5	5	NINGUNA
6.	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.	5	5	5	5	5	NINGUNA
7.	Me afijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto periodo de tiempo	5	5	5	5	5	NINGUNA
8.	No puedo contar con que las personas que me apoyan estén presentes en forma consistente.	5	5	5	5	5	NINGUNA
9.	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran, y me dejen.	5	5	5	5	5	NINGUNA
10.	Necesito tanto a las otras personas que me preocupo acerca de la posibilidad de perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA
11.	Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan, que me preocupa mucho perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA
12.	Si alguien se comporta muy amable conmigo, asumo que esa persona debe estar buscando algo.	5	5	5	5	5	NINGUNA

2

	13. Me da una gran dificultad confiar en la gente.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	14. Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	15. Las otras personas muy rara vez son honestas; generalmente no son lo que parecen.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	16. Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA
DIMENSIÓN 2 Desempeño y autonomía deficientes	17. Me preocupa volverme un indigente o vago.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	18. Me preocupa ser atacado.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	19. Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada, en la ruina	5	5	5	5	5	NINGUNA
	20. Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	21. Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	22. Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.	5	5	5	5	5	NINGUNA
DIMENSIÓN 3 Límites inadecuados	37. Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	38. Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de otras personas	5	5	5	5	5	NINGUNA

3

	39. Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o a la familia.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	40. Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias o aburridas.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	41. Si no consigo una meta, me frustro fácilmente y la abandono.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	42. Es para mí muy difícil sacrificar una satisfacción inmediata para alcanzar una meta a largo plazo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	43. Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	44. No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	45. No me puedo forzar a hacer las cosas que no disfruto, aun cuando yo sé que son por mi bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA
DIMENSIÓN 4 Tendencia hacia el otro	23. Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	24. Usualmente soy el (la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	25. No importa que tan ocupado(a) esté, siempre puedo encontrar tiempo para otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA

4

	26. Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	27. Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	28. Me es difícil ser cálido y espontáneo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
DIMENSIÓN 5 Sobrevigilancia e inhibición	29. Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	30. Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	31. Tengo que aparentar estar bien la mayoría del tiempo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	32. Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo "suficientemente bueno".	5	5	5	5	5	NINGUNA
	33. Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	34. Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	35. Con frecuencia sacrifico placer y felicidad por alcanzar mis propios estándares.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	36. Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.	5	5	5	5	5	NINGUNA

5

Nombre del evaluador: Frank Erick Orozco Córdova **DNI:** 40337056 **Profesión:** Psicólogo
Grado académico: Maestro **Institución donde labora:** Hospital de Apoyo Jesús Nazareno **Nº de Colegiatura:** 17378 **Fecha:** 05/09/2022



Firma y sello del evaluador

6

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de Andreu (2010), adaptada al contexto peruano por Pariona (2018).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide el nivel de agresividad en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

INSTRUMENTO		ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
DIMENSIONES	ÍTEMES	1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
		Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSIÓN 1 Agresividad premeditada	1. Suelo justificar mi agresividad.	5	4	5	5	5	NINGUNA
	3. He provocado algunas de las peleas que he tenido para que ocurrieran.	4	5	5	5	5	NINGUNA
	7. Ser agresivo es útil para tener el poder y mostrar quien es superior ante los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA

7

	11. Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza o desafío.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	12. Pienso que últimamente he sido más agresivo de lo normal.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	13. Sé que voy a tener una pelea antes que ocurra.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	18. Creo que discuto con los demás porque no puedo controlar mis impulsos.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	19. Suelo discutir cuando estoy de mal humor.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	20. Cuando me peleo con alguien, cualquier cosa me altera.	5	5	5	5	5	NINGUNA
DIMENSIÓN 2 Agresividad impulsiva	2. Cuando me pongo furioso, reacciono sin pensar.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	4. Durante una pelea, siento que pierdo el control de mí mismo.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	5. Pienso que la persona con la que me enfurecí realmente se lo merecía.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	6. Me he sentido tan provocado que he llegado a reaccionar de forma agresiva.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	8. Siento que puedo lastimar a otros en alguna pelea.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	9. Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea.	5	5	5	5	5	NINGUNA
	10. Me suelo poner irritable o alterado antes de reaccionar furiosamente.	5	5	5	5	5	NINGUNA

8



14. Cuando discuto con alguien, me siento muy confundido	5	5	5	5	5	NINGUNA
15. A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto.	5	5	5	5	5	NINGUNA
16. Creo que mi forma de reaccionar ante una mínima provocación es excesiva y desproporcionada.	5	5	5	5	5	NINGUNA
17. Me alegra obtener algún beneficio de las peleas que he tenido.	5	5	5	5	5	NINGUNA

Nombre del evaluador: Frank Erick Orozco Córdova **DNI:** 40337056 **Profesión:** Psicólogo
Grado académico: Maestro **Institución donde labora:** Hospital de Apoyo Jesús Nazareno **Nº de Colegiatura:** 17378 **Fecha:** 05/09/2022

Firma y sello del evaluador

Validador 2



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (1999), adaptado por Chávez (2017).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide la presencia o ausencia de esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

INSTRUMENTO		ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
DIMENSIONES	ÍTEMES	1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
		Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSIÓN 1 Desconfianza y rechazo	1. Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	2. Por mucho tiempo de mi vida, no he tenido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí, y compartir mucho tiempo conmigo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	3. La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

1



	comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.						
4.	Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
5.	Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
6.	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.	5	5	5	4	5	NINGUNA.
7.	Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto periodo de tiempo	5	5	5	5	5	NINGUNA.
8.	No puedo contar con que las personas que me apoyan estén presentes en forma consistente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
9.	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran, y me dejen.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
10.	Necesito tanto a las otras personas que me preocupo acerca de la posibilidad de perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
11.	Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan, que me preocupa mucho perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
12.	Si alguien se comporta muy amable conmigo, asumo que esa persona debe estar buscando algo.	5	5	4	5	5	NINGUNA.

2

	13. Me da una gran dificultad confiar en la gente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	14. Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	15. Las otras personas muy rara vez son honestas; generalmente no son lo que parecen.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	16. Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 2 Desempeño y autonomía deficientes	17. Me preocupa volverme un indigente o vago.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	18. Me preocupa ser atacado.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	19. Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada, en la ruina	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	20. Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	21. Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	22. Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 3 Límites inadecuados	37. Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	38. Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de otras personas	5	5	5	5	5	NINGUNA.

3

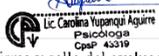
	39. Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o a la familia.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	40. Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias o aburridas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	41. Si no consigo una meta, me frustro fácilmente y la abandono.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	42. Es para mí muy difícil sacrificar una satisfacción inmediata para alcanzar una meta a largo plazo.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	43. Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	44. No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	45. No me puedo forzar a hacer las cosas que no disfruto, aun cuando yo sé que son por mi bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 4 Tendencia hacia el otro	23. Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	24. Usualmente soy el (la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	25. No importa que tan ocupado(a) esté, siempre puedo encontrar tiempo para otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

4

	26. Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	27. Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	28. Me es difícil ser cálido y espontáneo.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
DIMENSIÓN 5 Sobrevigilancia e inhibición	29. Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	30. Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	31. Tengo que aparentar estar bien la mayoría del tiempo.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	32. Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo "suficientemente bueno".	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	33. Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	34. Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	35. Con frecuencia sacrifico placer y felicidad por alcanzar mis propios estándares.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	36. Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.	5	5	5	5	4	NINGUNA.

5

Nombre de la evaluadora: Carolina Yupanqui Aguirre **DNI:** 70392898 **Fecha:** 05/09/2022 **Profesión:** Psicóloga
Grado académico: Licenciada **Institución donde labora:** Consultorio de Atención Psicológica "Kuskalla" **Nº de Colegiatura:** 43319



 Firma y sello del evaluador

6

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de Andreu (2010), adaptada al contexto peruano por Pariona (2018).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide el nivel de agresividad en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

INSTRUMENTO		ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
DIMENSIONES	ÍTEMES	1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
		Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSIÓN 1 Agresividad premeditada	1. Suelo justificar mi agresividad.	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	3. He provocado algunas de las peleas que he tenido para que ocurrieran.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	7. Ser agresivo es útil para tener el poder y mostrar quien es superior ante los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

7

	11. Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza o desafío.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	12. Pienso que últimamente he sido más agresivo de lo normal.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	13. Sé que voy a tener una pelea antes que ocurra.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	18. Creo que discuto con los demás porque no puedo controlar mis impulsos.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	19. Suelo discutir cuando estoy de mal humor.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	20. Cuando me peleo con alguien, cualquier cosa me altera.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 2 Agresividad impulsiva	2. Cuando me pongo furioso, reacciono sin pensar.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	4. Durante una pelea, siento que pierdo el control de mí mismo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	5. Pienso que la persona con la que me enfurecí realmente se lo merecía.	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	6. Me he sentido tan provocado que he llegado a reaccionar de forma agresiva.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	8. Siento que puedo lastimar a otros en alguna pelea.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	9. Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	10. Me suelo poner irritable o alterado antes de reaccionar furiosamente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

8



14. Cuando discuto con alguien, me siento muy confundido	5	5	5	5	4	NINGUNA.
15. A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
16. Creo que mi forma de reaccionar ante una mínima provocación es excesiva y desproporcionada.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
17. Me alegra obtener algún beneficio de las peleas que he tenido.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

Nombre de la evaluadora: Carolina Yupanqui Aguirre

DNI: 70392898

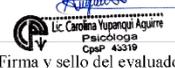
Fecha: 05/09/2022

Profesión: Psicóloga

Grado académico: Licenciada

Institución donde labora: Consultorio de Atención Psicológica "Kuskalla"

Nº de Colegiatura: 43319



 Firma y sello del evaluador

Validador 3



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (1999), adaptado por Chávez (2017).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide la presencia o ausencia de esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

INSTRUMENTO		ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
DIMENSIONES	ÍTEMES	1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
		Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSIÓN 1 Desconexión y rechazo	1. Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	2. Por mucho tiempo de mi vida, no he tenido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí, y compartir mucho tiempo conmigo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	3. La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche, me	5	5	5	5	5	NINGUNA.

1



	comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.						
4.	Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
5.	Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
6.	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.	5	5	5	4	5	NINGUNA.
7.	Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto periodo de tiempo	5	5	5	5	5	NINGUNA.
8.	No puedo contar con que las personas que me apoyan estén presentes en forma consistente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
9.	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran, y me dejen.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
10.	Necesito tanto a las otras personas que me preocupo acerca de la posibilidad de perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
11.	Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan, que me preocupa mucho perderlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
12.	Si alguien se comporta muy amable conmigo, asumo que esa persona debe estar buscando algo.	5	5	4	5	5	NINGUNA.

2

	13. Me da una gran dificultad confiar en la gente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	14. Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	15. Las otras personas muy rara vez son honestas; generalmente no son lo que parecen.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	16. Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 2 Desempeño y autonomía deficientes	17. Me preocupa volverme un indigente o vago.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	18. Me preocupa ser atacado.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	19. Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada, en la ruina	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	20. Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	21. Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	22. Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 3 Límites inadecuados	37. Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	38. Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de otras personas	5	5	5	5	5	NINGUNA.

3

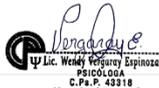
	39. Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o a la familia.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	40. Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias o aburridas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	41. Si no consigo una meta, me frustro fácilmente y la abandono.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	42. Es para mí muy difícil sacrificar una satisfacción inmediata para alcanzar una meta a largo plazo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	43. Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	44. No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	45. No me puedo forzar a hacer las cosas que no disfruto, aun cuando yo sé que son por mi bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 4 Tendencia hacia el otro	23. Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
	24. Usualmente soy el (la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	25. No importa que tan ocupado(a) esté, siempre puedo encontrar tiempo para otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

4

	26. Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	27. Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	28. Me es difícil ser cálido y espontáneo.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
DIMENSIÓN 5 Sobrevigilancia e inhibición	29. Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	30. Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	31. Tengo que aparentar estar bien la mayoría del tiempo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	32. Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo "suficientemente bueno".	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	33. Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	34. Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	35. Con frecuencia sacrifico placer y felicidad por alcanzar mis propios estándares.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	36. Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

5

Nombre de la evaluadora: Wendy Gisella Vergaray Espinoza **DNI:** 45482843 **Fecha:** 05/09/2022 **Profesión:** Psicóloga
Grado académico: Licenciada **Institución donde labora:** Consultorio de Atención Psicológica "Kuskalla" **Nº de Colegiatura:** 43318



Lic. Wendy Vergaray Espinoza
 PSICÓLOGA
 C. Pa. P. 43318

Firma y sello de la evaluadora

6

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2

Objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre el esquema desadaptativo temprano y la agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Pública de Ayacucho, 2022.

Título del instrumento a validar: Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de Andreu (2010), adaptada al contexto peruano por Pariona (2018).

Objetivo o finalidad del instrumento a validar: Mide el nivel de agresividad en adolescentes.

Instrucciones: El presente instrumento sirve para que el experto evaluador valore la pertinencia y eficacia del instrumento que está validando. Deberá colocar la puntuación que considere adecuada a los diferentes enunciados de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente

INSTRUMENTO		ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN					OBSERVACIONES
DIMENSIONES	ÍTEMES	1. Claridad	2. Objetividad	3. Organización	4. Suficiencia	5. Coherencia	
		Está formulado con un lenguaje apropiado	Está expresado en elementos observables	Existe una organización lógica entre sus ítems	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	Tiene relación entre las variables e indicadores	
DIMENSIÓN 1 Agresividad premeditada	1. Suelo justificar mi agresividad.	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	3. He provocado algunas de las peleas que he tenido para que ocurrieran.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	7. Ser agresivo es útil para tener el poder y mostrar quien es superior ante los demás.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

7

	11. Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza o desafío.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	12. Pienso que últimamente he sido más agresivo de lo normal.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
	13. Sé que voy a tener una pelea antes que ocurra.	5	5	5	4	5	NINGUNA.
	18. Creo que discuto con los demás porque no puedo controlar mis impulsos.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	19. Suelo discutir cuando estoy de mal humor.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	20. Cuando me peleo con alguien, cualquier cosa me altera.	4	5	5	5	5	NINGUNA.
DIMENSIÓN 2 Agresividad impulsiva	2. Cuando me pongo furioso, reacciono sin pensar.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	4. Durante una pelea, siento que pierdo el control de mí mismo.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	5. Pienso que la persona con la que me enfurecí realmente se lo merecía.	5	5	4	5	5	NINGUNA.
	6. Me he sentido tan provocado que he llegado a reaccionar de forma agresiva.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	8. Siento que puedo lastimar a otros en alguna pelea.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	9. Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
	10. Me suelo poner irritable o alterado antes de reaccionar furiosamente.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

8



14. Cuando discuto con alguien, me siento muy confundido	5	5	5	5	5	NINGUNA.
15. A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto.	5	5	5	5	4	NINGUNA.
16. Creo que mi forma de reaccionar ante una mínima provocación es excesiva y desproporcionada.	5	5	5	5	5	NINGUNA.
17. Me alegra obtener algún beneficio de las peleas que he tenido.	5	5	5	5	5	NINGUNA.

Nombre de la evaluadora: Wendy Gisella Vergaray Espinoza **DNI:** 45482843 **Fecha:** 05/09/2022 **Profesión:** Psicóloga
Grado académico: Licenciada **Institución donde labora:** Consultorio de Atención Psicológica "Kuskalla" **Nº de Colegiatura:** 43318

Lic. Wendy Vergaray Espinoza
 PSICÓLOGA
 C. P. P. 43318

Firma y sello de la evaluadora

152	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	3	6	6	5	1	1	4	3	5	1	3	5
153	1	3	3	2	2	3	3	3	3	5	4	3	3	3	5	3	5	2	3	2	2	3	3
154	3	1	1	3	4	2	4	2	6	2	4	1	2	2	2	3	4	4	3	2	3	3	3
155	5	5	6	4	5	4	1	3	6	5	6	6	5	5	6	6	5	5	6	6	4	2	6
156	1	1	1	1	1	6	6	1	6	1	1	6	6	1	6	6	6	6	6	6	6	6	6
157	4	6	1	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	1	1	1	1	1	1
158	3	3	3	4	1	1	3	4	1	1	1	3	2	4	3	3	5	2	4	4	3	3	3
159	1	1	1	2	6	4	4	2	1	1	2	1	1	1	2	3	2	4	3	3	2	2	5
160	2	4	4	4	6	4	4	4	5	5	4	4	6	6	6	6	6	6	6	6	3	5	5
161	2	4	2	6	5	2	5	5	1	5	4	5	5	4	5	6	5	1	4	5	5	5	6
162	2	2	3	2	1	1	2	3	1	2	1	4	1	4	2	1	1	1	4	L	2	2	1
163	2	4	2	2	4	1	2	F	5	2	2	3	6	6	3	4	6	1	6	6	4	2	5
164	1	1	1	1	3	1	2	2	1	2	1	4	4	4	3	3	1	5	4	2	3	3	3
165	2	2	2	5	2	2	2	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5
166	5	2	6	4	6	1	5	5	6	1	1	4	6	5	6	4	6	4	6	F	4	1	5
167	4	4	3	4	3	3	1	5	5	5	3	4	6	3	5	2	6	3	5	5	5	4	4
168	1	1	1	6	6	6	3	3	4	3	3	3	4	6	3	4	6	6	6	1	6	3	3
169	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	3	6	6	6	5	1	6	4	4	3	3	1
170	1	4	4	4	1	1	1	4	1	2	2	6	4	4	4	4	5	4	4	5	2	3	3

154	1	3	2	3	3	3	1	4	2	2	3	4	3	3	2	2	4	3	3	4	3	2
155	6	5	4	6	4	3	5	6	5	6	6	4	2	6	2	5	6	5	5	6	6	6
156	6	6	6	1	1	1	1	6	1	1	6	6	6	6	1	1	1	6	1	6	6	6
157	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	4	4	4	4	1	4	1
158	3	5	3	3	3	3	4	1	5	3	3	3	3	3	3	4	2	1	2	2	3	2
159	4	4	1	2	1	3	2	1	4	2	3	1	4	2	3	1	3	4	2	3	4	2
160	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	4	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4
161	6	6	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	3	2	1	2	4	5	2	1
162	4	2	2	5	5	5	4	5	4	4	1	1	4	3	4	1	1	1	2	1	1	1
163	6	6	6	3	5	6	4	6	6	5	6	4	3	4	5	3	4	6	6	6	4	6
164	3	4	3	5	6	6	4	2	3	2	2	1	4	3	6	5	5	3	4	4	4	4
165	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4
166	3	4	4	5	5	6	3	3	4	5	4	6	6	1	3	6	4	2	5	4	6	5
167	6	4	6	3	2	3	3	5	4	4	4	3	2	5	2	3	4	4	4	3	4	3
168	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	6	4	6	5	3	2	4	6	3	1	4	2
169	2	5	6	6	5	6	5	6	5	5	1	2	3	4	5	3	2	1	1	1	2	4
170	3	3	6	6	1	5	4	6	4	5	6	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4

N°	Agresividad																			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	4	3	2	2	3	3	2	3	1	2	2	2	2	4	3	3	2	2	2	2
2	3	2	1	3	3	2	3	2	1	4	1	2	2	4	3	2	1	2	2	1
3	3	1	1	2	2	3	1	2	4	2	1	2	3	2	3	2	3	3	2	5
4	4	2	2	2	4	2	1	5	4	2	4	2	5	2	2	2	2	2	4	1
5	1	4	1	2	1	2	4	5	3	2	3	4	2	5	2	1	1	1	2	3
6	5	5	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	4	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	4	1	3	3	2
8	2	3	2	2	2	1	1	3	2	4	2	2	1	3	4	3	1	2	5	1
9	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1
10	3	3	2	1	3	3	3	5	5	3	3	2	1	5	5	3	1	1	3	1
11	4	4	1	1	3	3	2	2	3	1	3	2	2	3	2	3	2	4	2	4
12	1	1	1	1	2	2	2	2	4	2	1	1	1	5	2	1	1	1	4	4
13	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	1	2	3	3	3	2	1	2	2	1
14	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
15	3	4	4	5	5	3	1	3	3	3	4	1	4	3	5	1	4	3	4	3
16	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	4	2	2	2	2	4
17	1	1	1	3	1	1	3	1	2	3	3	2	2	3	2	1	2	1	2	1
18	4	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2
19	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1
20	3	4	4	5	5	3	4	5	3	4	3	4	3	3	3	2	1	4	3	2
21	4	5	3	1	1	3	5	1	3	5	1	3	4	1	3	2	4	2	5	2
22	3	4	3	1	3	5	2	1	1	1	1	3	2	4	5	3	4	3	2	4
23	1	2	1	2	1	1	1	1	4	3	5	2	5	1	5	4	2	4	2	1
24	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2
25	3	5	2	5	1	2	3	1	4	2	1	3	5	3	5	1	5	2	1	5
26	2	2	2	1	3	3	2	4	4	2	3	2	2	2	2	1	3	2	2	2
27	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	2
28	4	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1
29	4	3	3	2	3	3	2	4	4	4	3	2	4	3	3	2	2	2	3	3

154	2	3	2	3	3	3	2	4	4	5	3	2	1	2	3	3	2	2	3	4
155	3	4	2	3	5	2	1	4	2	5	3	2	2	5	3	3	2	3	5	5
156	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	1	5	5	5	5	1	1	1	1	1
157	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
158	1	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	1
159	5	4	2	2	4	1	2	4	3	3	2	2	1	3	4	3	2	2	4	3
160	3	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	1	3	2
161	1	2	1	3	4	1	1	1	3	3	1	1	1	5	3	2	1	1	1	1
162	1	1	1	5	3	5	2	5	3	2	1	1	5	4	1	5	3	1	5	3
163	4	2	1	3	1	2	2	2	4	2	3	2	1	1	1	3	4	2	3	3
164	2	4	3	3	3	3	2	4	2	4	4	1	2	3	3	2	4	3	4	3
165	2	4	3	2	2	2	2	4	4	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	2
166	3	3	4	3	4	4	3	4	1	4	2	2	2	3	4	2	3	3	4	3
167	2	4	3	4	4	4	3	3	3	4	1	4	3	4	3	4	3	4	2	4
168	5	4	4	4	1	2	3	4	4	5	5	4	4	5	3	2	3	4	4	5
169	3	2	3	4	3	2	3	4	4	3	3	3	2	4	3	3	1	3	1	4
170	1	2	1	3	4	1	1	1	3	3	1	1	1	5	3	2	1	1	1	1