

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA



TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

“Competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo”

Área de Investigación:

Ciencias Médicas – Procesos Psicológicos de la Enseñanza Aprendizaje

Autoras:

Br. Melgarejo Villegas, Nardia
Br. Miranda García, Susan

Jurado Evaluador:

Presidente: Mg. Fernández Burgos, María Celeste

Secretario: Dra. Moya Chávez, María Ysabel

Vocal: Dr. Sánchez Álvarez, Edwar Isidro

Asesor:

Borrego Rosas Carlos Esteban

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6168-300X>

Trujillo – Perú

2022

Fecha de sustentación:

**COMPETENCIA PARENTAL Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE
TRUJILLO**

PRESENTACIÓN

Distinguidos integrantes del Jurado Evaluador:

Al haber cumplido estrictamente con los lineamientos de la sección reglamentaria de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, presentamos ante ustedes la tesis titulada: “Competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo”; para que nos sea conferido el título profesional de Licenciadas en Psicología.

Confiando en vuestra valoración justa de la investigación, nos mantendremos expectantes para atender sus observaciones y recomendaciones; asimismo, agradecemos con anticipación, el tiempo que dediquen a esta tarea.

Br. Melgarejo Villegas, Nardia

Br. Miranda García, Susan

DEDICATORIA

A mis padres, que día a día me motivan para que este trabajo se realice con éxito y se vea reflejado en mi proyecto de vida. Sin ayuda de ellos, esto no sería posible porque solo con su amor infinito y esfuerzo, lograron formarme como un gran ser humano con valores. Los quiero infinitamente.

Nardia.

DEDICATORIA

A mi padre, por apoyarme desde el inicio de mi carrera, por no soltarme y permitirme hacer realidad mi más grande ilusión. TE AMO, PAPÁ.

A mi madre, porque ella siempre creyó en mí. Su amor y confianza hicieron que hoy pueda alcanzar mi más grande anhelo, culminar mi carrera y desarrollarme como profesional. Sé que desde el cielo, ella se siente feliz al igual que yo. Este triunfo es de ambas. TE AMO, MAMÁ.

A mi hermana Yesenia, por brindarme siempre su apoyo incondicional.

Susan.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por guiarnos en el largo proceso de nuestra investigación y darnos la fuerza y voluntad de seguir adelante, sin desistir.

A nuestros padres, por darnos la motivación necesaria para alcanzar nuestro mayor anhelo de terminar la carrera profesional y titularnos de manera óptima; así podremos avanzar por el nuevo camino que nos espera y seguiremos desarrollándonos como grandes profesionales.

A nuestro asesor, Dr. Carlos Esteban Borrego Rosas, porque nos brindó su apoyo, paciencia y conocimientos desde el primer día. Sin su acompañamiento no podría ser posible obtener nuestros títulos profesionales. Gracias, estimado profesor.

A nuestros docentes, por sus enseñanzas, dedicación y paciencia hacia nosotras; lo cual nos mantuvo entusiasmadas durante todo este trayecto.

Finalmente, a los estudiantes de secundaria, por su gentileza al aceptar ser parte de este estudio.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
CAPÍTULO I MARCO METODOLÓGICO.....	13
1.1. El Problema.....	14
1.1.1. Delimitación del Problema.....	14
1.1.2. Formulación del Problema.....	17
1.1.3. Justificación del Estudio.....	17
1.1.4. Limitaciones.....	18
1.2. Objetivos.....	19
1.2.1. Objetivo General.....	19
1.2.2. Objetivos Específicos.....	19
1.3. Hipótesis.....	19
1.3.1. Hipótesis General.....	19
1.3.2. Hipótesis Específicas.....	19

1.4. Variables e Indicadores.....	19
1.5. Diseño de Ejecución.....	20
1.5.1. Tipo de Investigación.....	20
1.5.2. Diseño de Investigación.....	20
1.6. Población y Muestra.....	21
1.6.1. Población.....	21
1.6.2. Muestra.....	21
1.6.3. Muestreo.....	22
1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección.....	22
1.7.1. Técnicas.....	22
1.7.2. Instrumentos.....	23
1.8. Procedimiento de Recolección de Datos.....	26
1.9. Análisis Estadístico.....	26
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1. Antecedentes.....	29
2.2. Marco Teórico.....	33
2.2.1. Competencia Parental.....	33
2.2.1.1. Definición.....	33
2.2.1.2. Modelos Teóricos.....	33
2.2.1.3. Funciones.....	39
2.2.1.4. Dimensiones.....	40

2.2.1.5. Factores Asociados a la Competencia Parental.....	41
2.2.1.6. Parentalidad Positiva.....	41
2.2.1.7. Parentalidad Incompetente.....	42
2.2.2. Agresividad.....	43
2.2.2.1. Definición.....	43
2.2.2.2. Teorías Científicas.....	44
2.2.2.3. Dimensiones.....	51
2.2.2.4. Clasificación.....	52
2.2.2.5. Determinantes de la agresividad.....	52
2.3. Marco Conceptual.....	54
CAPÍTULO III RESULTADOS.....	55
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	64
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	75
5.1. Conclusiones.....	76
5.2. Recomendaciones.....	77
CAPÍTULO VI REFERENCIAS Y ANEXOS.....	78
6.1. Referencias.....	79
6.2. Anexos.....	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tamaño poblacional de estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	21
Tabla 2: Tamaño muestral de estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	22
Tabla 3: Nivel de competencia parental en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	56
Tabla 4: Nivel de competencia parental según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	57
Tabla 5: Nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	58
Tabla 6: Nivel de agresividad según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	59
Tabla 7: Correlación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	60
Tabla 8: Correlación entre la dimensión implicación parental de competencia parental y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	61
Tabla 9: Correlación entre la dimensión resolución de conflictos de competencia parental y las dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.....	62
Tabla 10: Correlación entre la dimensión consistencia disciplinar de competencia parental y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo.....	63

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. La población se constituyó con 841 adolescentes, cuyo grupo etario era de 12 a 17 años, siendo evaluados 264 estudiantes que fueron seleccionados por muestreo probabilístico aleatorio simple. Fueron utilizadas la Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos (ECPH) de Bayot y Hernández (2008) y el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992). Se halló correlación altamente significativa, inversa y de magnitud grande ($r = -.673$; $p < .01$), entre las variables de estudio; además, correlaciones parciales de características estadísticas muy significativas, negativas y de magnitud mediana ($-1 < r < 0$; $p < .01$), entre las dimensiones de cada variable.

Palabras clave: Competencia parental, Agresividad, Estudiantes, Adolescentes.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the relationship between parental competence and aggressiveness in students from a state educational institution in Trujillo. Simple random probability sampling was employed for data collection, and the final sample size for the study was 264. The data was collected using Perceived Parental Competence Scale of the offspring version (ECPP-H) (Bayot & Hernández, 2008) and Aggression Questionnaire (AQ) (Buss & Perry, 1992). Spearman Correlation was used to find the relationship between parental competence and aggressiveness. As a result, there was a high negative correlation ($r = -.673$; $p < .01$) between parental competence and aggressiveness, and there were moderate negative partial correlations ($-1 < r < 0$; $p < .01$) between variable dimensions.

Keywords: Parental competence, Aggression, Students, Adolescents.

CAPÍTULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. El Problema

1.1.1. Delimitación del Problema

Los investigadores buscan determinar con la mayor exactitud posible, cuáles son las características emocionales y comportamentales presentes en las personas durante cada etapa del desarrollo vital. Es de conocimiento general, que la etapa proveedora de mayor número de cambios a nivel biopsicosocial, es la adolescencia; la cual se ha conceptualizado como un periodo de preparación para la integración plena a la sociedad como adulto y durante la cual se enfrentan diversos retos psicosociales (Betancur et al., 2019), que dependen de las características sociohistóricas del contexto donde el adolescente se desarrolla. Por ende, el aprendizaje y modos de comportarse que tenga la persona durante este periodo, está en relación a las condiciones sociales del momento en el que se desarrolla y tendrá impacto en las etapas futuras de su vida.

Al considerar que el adolescente ejercerá mayor responsabilidad social cuando alcance la adultez, resulta de vital importancia que su familia, principalmente los padres, continúen acompañándolos para favorecer su adaptación a la sociedad mediante el desarrollo y empleabilidad de recursos socioafectivos para atender los constantes cambios cognitivos y emocionales (Orcasita y Uribe, 2010). Será, entonces, responsabilidad de las figuras parentales que adecúen sus estrategias de crianza para lidiar eficazmente con los sentimientos de independencia y proceso de diferenciación identitaria, que son propios de la adolescencia.

En ese sentido, los padres son vistos como agentes sociales relevantes que requieren demostrar competencia en su accionar. Bayot y Hernández (2008), definieron la competencia parental percibida como la valoración que se realiza de la capacidad de padres y madres, para hacerse cargo de educar a sus hijos de forma satisfactoria y eficaz. A ello se ha sumado que las figuras parentales deben propiciar espacios seguros de desarrollo mediante acciones de cuidado, control y cooperación (Azar et al., 2018), que conduzcan a conseguir objetivos de crianza (Garaigordobil y Maganto, 2011; Bandura, 1997) y formar hijos autónomos (Balbín y Najar, 2014; Jones, 2001).

En gran medida, cuando los padres han crecido en entornos sociales seguros y promotores del desarrollo pleno, serán capaces de ejercer adecuadamente la parentalidad social como consecuencia de su parentalidad biológica, y sus hijos tendrán la oportunidad de ser educados y salvaguardados adecuadamente. Sin embargo, un grupo representativo de hijos estará expuesto a malos tratos de parte de sus padres, quienes a pesar de haberlos engendrado, no tienen la capacidad de ejercer una parentalidad competente (Barudy y Dantagnan, 2010).

Es evidente que las competencias deficientes de los padres provocan en sus hijos una amplia gama de daños de índole emocional, que a pesar de su gravedad no son siempre visibles, entre estos destacan: alteración de los procesos resilientes, trastornos afectivos y de socialización, y estrés postraumático. Los niños expuestos a estas dificultades, al no recibir la protección requerida ni el tratamiento necesario para revertir los daños, en la adolescencia podrían presentar múltiples conductas de riesgo como delincuencia, alcoholismo, drogadicción, etc. (Barudy, 2009).

Desde inicios del siglo XXI, alrededor de todo el mundo, se ha avanzado en el estudio y comprensión de qué prácticas parentales forman hijos más independientes y felices; así, se han analizado las competencias parentales en función a las tendencias de crianza como la parentalidad positiva (equilibrio de disciplina y afecto; Bezzi, 2019), “padres helicóptero” (sobreprotección y baja disciplina; García, 2018), entre otros. También se ha reflexionado sobre la forma de administrar disciplina y se ha prohibido el uso del castigo físico en varios países de Europa (Suecia fue el primero), seguido de algunos países en América Latina, entre ellos Perú, y solo uno en el norte de África (Túnez; García-Ajofrín, 2018); los padres que fueron criados mediante castigos físicos validan, incluso hoy, el ejercicio de la violencia física para “educar” a sus hijos.

Asimismo, en Europa del Sur se reflexiona sobre las condiciones económicas que impiden y/o limitan el ejercicio de la parentalidad, indicando un retroceso significativo en las tasas de natalidad (Sánchez, 2019); lo cual refleja que, si sociedades mejor desarrolladas en ámbito socioeconómico tienen complicaciones en las competencias parentales de sus ciudadanos, los pronósticos para América Latina no son alentadores. En Argentina, el 95% de adultos está en contra del castigo físico para disciplinar a los hijos, pero el 70% lo utiliza; en Costa Rica, el 46% de menores

fue víctima de maltrato físico por parte de sus padres; y en Ecuador 4 de cada 10 menores son maltratados por sus padres (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2018).

En Perú, 42% de los menores fueron víctimas de castigo físico por parte de sus padres (RPP, 2019); asimismo, los padres peruanos suelen desempeñar un rol más distante en la crianza de sus hijos (Aldeas Infantiles, 2017); por lo cual, instituciones como UNICEF, el Observatorio de las Familias del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), y diversos gobiernos regionales, han emprendido programas de capacitación para que las competencias parentales mejoren y el castigo físico sea desplazado.

A la par de la competencia parental, otro factor de suma importancia y preocupación en la vida del adolescente es la conducta agresiva que pueda llegar a manifestar, en base a la variabilidad de índole emocional propia de la etapa de desarrollo que atraviesa, también justificada por el inadecuado manejo de la frustración y control de ira.

Buss (1992), definió la agresividad como la conducta violenta y habitual cuya intención es ocasionar daño en el otro (persona, objeto, animal, espacio, etc.); es decir, la conducta agresiva se manifiesta de modo consciente y bajo objetivos claros. La agresividad expresada por los adolescentes es un reto inherente en todas las sociedades, dicho reto se hace evidente dentro de las instituciones educativas pues, tanto varones como mujeres, pretenden solucionar sus diferencias por medio de agresiones de índole verbal y física (Benitez, 2013).

Esta realidad se refleja en la información brindada por UNICEF (2015), al indicar que 130 millones de adolescentes, entre 13 y 15 años, sufrieron ataques violentos al interior de sus escuelas; además, cada siete minutos fallece un adolescente a raíz de un episodio violento, dejando como resultado la muerte de 82 000 adolescentes en todo el mundo. En Perú, Save the Children (2017), realizó una encuesta a 2617 adolescentes, entre 12 a 17 años, encontrando que 38.9% fue víctima de agresiones en los colegios. De igual manera, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2016) y el MIMP, informaron que en 2015, el 75% de

adolescentes había sufrido violencia contra su integridad física y mental, infringida por sus pares en ambientes educativos.

Respecto a los adolescentes que conforman la población de estudio, se puede señalar que a la deficiente competencia parental de los padres y las madres, observada en la inasistencia de la mayoría de ellos a las reuniones organizadas por los docentes y las psicólogas, su escasa participación en las actividades escolares como talleres y ferias, su poco interés en el progreso académico de sus hijos y el uso de la disciplina estricta para corregir el comportamiento de sus hijos; se suma el escaso control de impulsos de los adolescentes, quienes en su mayoría tienen problemas para adaptarse al contexto académico, sostener interacciones saludables con sus pares y desarrollar recursos resilientes necesarios para afrontar las vicisitudes propias de su cotidianeidad. Todo ello podría derivar en la recurrencia de actos violentos contra los compañeros de clase, faltas de respeto a los docentes, inadecuación a las normas de comportamiento de la institución, acoso escolar, aislamiento social, etc.

En base a lo antes mencionado, se considera apropiado conocer qué percepción tienen los adolescentes respecto a las competencias parentales que muestran sus padres en su interacción con ellos; también identificar la presencia de conductas agresivas que deben ser intervenidas para su extinción y determinar la relación existente entre las variables de estudio para que las acciones de intervención de la salud mental en los adolescentes sean más efectivas. Ello aseguraría que el vínculo entre padres e hijos sea más saludable, los adolescentes no repitan patrones erróneos de competencia parental en el futuro y se prevendría las diversas formas de violencia que pudieran desarrollarse a partir de las conductas agresivas latentes.

1.1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es la relación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo?

1.1.3. Justificación del Estudio

La investigación aporta al marco científico psicológico del área clínica y educativa, conocimientos actualizados sobre la relación entre competencia parental y

agresividad; también, conocimientos sobre las particularidades que presenta esta relación en el comportamiento de la población.

La investigación es conveniente porque, al conocer la relación entre las variables de estudio, se podrán realizar intervenciones más eficaces y en el menor tiempo posible, sabiéndose que al regular una de las variables se observarán modificaciones en la otra; lo cual atendería la problemática comportamental observada en la población tanto en su interacción con los padres como entre compañeros de clase.

Además, los resultados de la investigación conducirán a proponer e implementar estrategias de intervención en salud mental como programas, talleres y charlas, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los adolescentes en el presente y favorecer su desarrollo pleno con miras hacia el futuro. Dichos planes deberán estar enfocados en fortalecer las competencias parentales de los progenitores de los adolescentes y la relación parento-filial; además, se debe disminuir la frecuencia de las conductas agresivas.

Asimismo, la investigación presenta relevancia social porque la población de adolescentes es considerada vulnerable por las circunstancias propias de su etapa, las cuales al no ser enfrentadas correctamente, pueden transformar a estos adolescentes en “adultos problema” para la sociedad; los cuales, al ser padres, podrían carecer de competencias para el cuidado de sus hijos (familias disfuncionales); así como, pueden recurrir a las conductas agresivas para resolver sus problemas, lo que incrementaría los índices de violencia en la sociedad y otros problemas psicosociales como la deserción académica, el abuso de sustancias alucinógenas, delincuencia, pobreza, etc.

1.1.4. Limitaciones

En correspondencia al criterio de validez externa, los resultados serán generalizables únicamente a grupos poblacionales con características sociodemográficas similares a la muestra representativa.

Respecto a la validez interna, la presente investigación se basa en la Teoría de Bayot y Hernández (2008), llamada "Teoría de Competencia Parental Percibida" ; en la Teoría de Buss (1961) denominada "Teoría comportamental".

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar la relación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar el nivel sobresaliente de competencia parental en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

Identificar el nivel sobresaliente de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer la relación entre las dimensiones (implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar) de Competencia Parental y las dimensiones (agresividad verbal, agresividad física, hostilidad e ira) de Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis General

H_G: Existe correlación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis Específicas

H₁: Existe correlación entre las dimensiones (implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar) de Competencia Parental y las dimensiones (agresividad verbal, agresividad física, hostilidad e ira) de Agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.4. Variables e Indicadores

Variable 1: Competencia parental.

Indicadores:

- Implicación parental
- Resolución de conflictos
- Consistencia disciplinar

Variable 2: Agresividad.

Indicadores:

- Agresión verbal
- Agresión física
- Hostilidad
- Ira

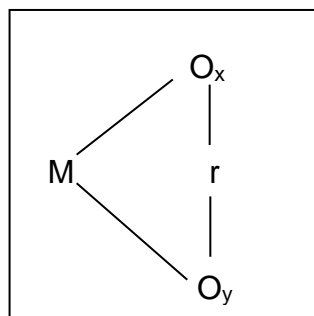
1.5. Diseño de Ejecución

1.5.1. Tipo de Investigación

La investigación sustantiva persigue describir y explicar la presentación de las variables en una población definida, a razón de establecer leyes generales con aval científico (Sánchez et. al., 2018).

1.5.2. Diseño de Investigación

El diseño correlacional tiene la finalidad de establecer la asociación entre las variables en una muestra específica (Sánchez et. al., 2018). Su diagrama es:



Dónde: M es la muestra de estudio, O_x es la medición de la competencia parental, O_y es la medición de la agresividad y r representa el índice de relación entre las variables.

1.6. Población y Muestra

1.6.1. Población

Integrada por 841 adolescentes, varones y mujeres, inscritos correspondientemente en todos los grados del nivel secundario del año académico 2019. Además, clasificados en adolescentes tempranos (12 y 13 años), medios (14 a 16 años) y tardíos (17 años).

Tabla 1

Tamaño poblacional de estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, año académico 2019

Edad	Género				Total	%
	Varones	%	Mujeres	%		
12 - 13	144	17.1	176	20.9	320	38.0
14 - 16	231	27.5	207	24.6	438	52.1
17	52	6.2	31	3.7	83	9.9
Total	427	50.8	414	49.2	841	100.0

Fuente: Datos proporcionados por la institución educativa estatal.

1.6.2. Muestra

Para conocer cuántos estudiantes conformarían la muestra, se recurrió a realizó la fórmula de Cochran, que al reemplazar los datos quedó conformada de la siguiente manera:

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(841)}{(841-1)(0.05)^2+(1.96)^2(0.5)(0.5)}$$

Ello permitió concluir que 264 adolescentes del nivel secundario del año académico 2019, constituirán la muestra. Estos adolescentes cumplen con poseer las mismas características descritas en la población.

Tabla 2

Tamaño muestral de estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, año académico 2019

Edad	Género				Total	%
	Varones	%	Mujeres	%		
12 - 13	45	17.1	55	20.9	100	38.0
14 - 16	73	27.5	65	24.6	137	52.1
17	16	6.2	10	3.7	26	9.9
Total	134	50.8	130	49.2	264	100.0

Fuente: Datos proporcionados por la institución educativa estatal.

Criterios de Inclusión

- Estudiantes que consintieron voluntariamente participar en la investigación.
- Estudiantes que completaron apropiadamente los protocolos de evaluación.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes ausentes en los días que se recopilaron los datos de investigación.
- Estudiantes que no presentaron firmado el formato de asentimiento informado.

1.6.3. Muestreo

Se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual “garantiza la misma probabilidad de ser elegido a cada individuo de la población mediante un proceso aleatorio” (Sánchez et al., 2018, p. 93).

1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

1.7.1. Técnicas

Mediante la técnica psicométrica se recurre al uso de los instrumentos de medición para recopilar información más detallada sobre los sujetos evaluados, lo que conduce a plantear acciones de intervención (González, 2007).

1.7.2. Instrumentos

1.7.2.1. Escala de Competencia Parental Percibida, versión hijos/as (ECPH-H)

Ficha Técnica.

La escala fue construida por Bayot y Hernández (2008), en España, su objetivo es evaluar la percepción de las competencias parentales que presentan los padres durante la interacción con sus hijos. La prueba está dirigida a hijos con edades entre 10 a 17 años, su aplicación puede ser individual o grupal por alrededor de 20 minutos y el lugar para llevarla a cabo puede ser el consultorio psicológico o el aula de clases, los elementos necesarios para la administración son la copia de la prueba y un lapicero por cada examinado. En cuanto a la versión adaptada de la escala que se usa en este estudio, fue realizada por Cabrera (2018), en 548 adolescentes que cursaban la secundaria en el distrito de Casa Grande.

Descripción de la Prueba.

La estructura de la escala es Likert y contiene 53 ítems que se reparten en cuatro dimensiones:

- Implicación Parental (2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28,29, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49 y 53).
- Resolución de Conflictos (1, 9, 27, 34, 35, 37, 39, 42, 47, 50 y 52).
- Consistencia Disciplinar (5, 11, 46 y 51).
- Deseabilidad Social (8, 16 y 30).

Las alternativas de respuesta son cuatro: Nunca = 1, A veces = 2, Casi siempre = 3 y Siempre = 4. Para calificar la prueba se suman los puntajes derivados de cada respuesta y después se interpretan según la tabla de percentiles, tanto para la escala general como para cada una de sus dimensiones.

Propiedades Psicométricas.

Bayot y Hernández (2008), realizaron el análisis factorial exploratorio para determinar la validez de constructo, confirmando la estructura de 11 factores agrupados en tres dimensiones y que representaban el 48.8% de la varianza con cargas factoriales superiores a .48.

Cabrera (2018), también estimó la validez de constructo recurriendo al análisis factorial confirmatorio, hallando buen ajuste en la estructura conformada por tres dimensiones, cuyos índices fueron $X^2/gl = 1.09$, RMR = .43, GFI = .97 y NFI = .95. Además las cargas factoriales por dimensiones fueron: implicación parental = .03 a .75, resolución de conflictos = .12 a .68 y consistencia disciplinar = .08 a .69.

Asimismo, en esta investigación se evaluó la validez mediante correlación ítem-test, encontrando valores entre .296 y .698; lo cual confirmó la validez de todos los ítems de la escala.

Respecto a la confiabilidad, Bayot y Hernández (2008), estimaron la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual determinó el valor de .87 para la escala en general. Cabrera (2018), recurrió al coeficiente Omega y encontró los siguientes valores por dimensión: implicación parental = .89, resolución de conflictos = .78 y consistencia disciplinar = .65; los cuales demostraron la confiabilidad de la prueba.

Además, en la investigación se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, encontrando para la escala general el valor de .952, para implicación parental el valor de .884, para resolución de conflictos el valor de .908 y para consistencia disciplinar el valor de .931.

1.7.2.2. Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (AQ)

Ficha Técnica.

El cuestionario fue elaborado por Buss y Perry (1992), en Estados Unidos, su objetivo es evaluar la agresividad en adolescentes que tengan desde 12 años a más. La aplicación de la prueba puede ser individual o colectiva, demora 20 minutos en promedio y puede realizarse en el consultorio psicológico o en el salón de clases;

además, para la administración se requiere la copia del protocolo de la prueba y un lapicero por cada examinado. Sobre la adaptación, esta fue realizada por Villanueva (2017), en 379 adolescentes del distrito de Florencia de Mora, Trujillo.

Descripción de la Prueba.

El Cuestionario tiene estructura tipo Likert, la cual contiene 29 ítems que se reparten en cuatro dimensiones:

- Agresividad física (1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 29).
- Agresividad verbal (2, 6, 10, 14 y 18).
- Ira (4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 28).
- Hostilidad (3, 7, 11, 15, 19, 22 y 25)

Además, presenta cinco opciones de respuesta, las cuales son: 1 = Completamente falso, 2 = Bastante falso, 3 = Ni verdadero ni falso, 4 = Bastante verdadero y 5 = Completamente verdadero. Para calificar la prueba se suman los puntajes de cada respuesta y se realiza la interpretación según los baremos disponibles, tanto para nivel general como para el nivel de cada dimensión.

Propiedades Psicométricas.

Buss y Perry (1992), determinaron la validez del cuestionario AQ mediante el análisis factorial exploratorio, encontrando que la estructura estaba compuesta por cuatro dimensiones; además, revisaron las cargas factoriales de los ítems reportando que agresión física tenía valores desde .44 hasta .79, en agresión verbal fueron desde .37 a .45, en ira estuvieron entre .47 hasta .75 y en hostilidad se encontraron entre .41 y .66.

En la adaptación de Villanueva (2017), se recurrió al análisis factorial confirmatorio, que comprobó el modelo compuesto por cuatro dimensiones con buenos índices de ajuste: $X^2/gl = 2.31$, RMSEA = .059 y NFI = .764; en cuanto a las cargas factoriales, para agresión física estuvieron entre -.22 a .79, en agresión verbal se encontraron entre .15 a .67, en ira variaron entre -.15 a .59 y en hostilidad estuvieron entre .40 a .72.

En la presente investigación se evaluó la validez de constructo del cuestionario AQ, mediante la correlación ítem-test, encontrando valores que oscilan entre .287 y .710, los cuales determinaron la validez de los 29 ítems.

En cuanto a la confiabilidad, Buss y Perry (1992), evaluaron la consistencia interna del cuestionario usando el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores fueron de .89 a nivel general, .85 en agresión física, .72 en agresión verbal, .83 en ira y .77 en hostilidad. Por su parte, Villanueva (2017), utilizó el coeficiente omega determinando valores para cada dimensión, estos fueron: agresión física = .70, agresión verbal = .57, hostilidad = .73 e ira = .60.

En la investigación también se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual reportó el valor de .952 a nivel general, .936 en agresividad física, .873 en agresividad verbal, .904 en ira y .891 en hostilidad.

1.8. Procedimiento de Recolección de Datos

En principio se gestionó la autorización del director de la institución educativa donde se realizaría la investigación, para ello se presentó una solicitud que incluía la presentación de las bachilleras a cargo del estudio, el objetivo del mismo y el tipo de participación que se requería. Tras obtener la venia, se coordinó con los docentes a cargo de cada aula de clases, para que se pueda ingresar a estas y en las fechas consignadas se realizó la presentación de la investigación y se brindó la explicación respectiva sobre la importancia de presentar el asentimiento informado debidamente firmado por alguno de los padres de familia o apoderado responsable. Posteriormente, se retornó a las aulas de clases para proceder con la aplicación de los instrumentos, los protocolos fueron entregados solo a los estudiantes que presentaron el asentimiento informado y antes de iniciar, se recordó el objetivo del estudio, se dieron instrucciones para la correcta resolución de cada prueba y se solicitó la sinceridad de cada estudiante al momento de responder. A medida que los estudiantes iban concluyendo, se recogieron los protocolos para verificar que hayan sido respondidos correctamente y se asignó un código de identificación en la parte superior de la primera hoja de cada prueba.

1.9. Análisis Estadístico

Tras la codificación de los protocolos, se elaboró la base de datos en el paquete estadístico SPSS – 25, colocándose las respuestas de cada prueba y por cada adolescente, de modo que no se perdiera ningún dato en el proceso. A continuación, se realizó el análisis inferencial para evaluar el objetivo general y específico de correlación entre las variables y sus dimensiones; el primer paso fue usar la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov para conocer si los puntajes alcanzados en cada prueba se distribuían en una curva normal. Al encontrar que no se cumplía con el principio de normalidad, fue elegida la prueba estadística de correlación de Spearman.

Después de administrar la prueba de correlación de Spearman para conocer la relación entre competencia parental y agresividad, y entre sus dimensiones, se elaboraron las tablas de resultados siguiendo las indicaciones de normas APA. Estas tablas fueron de doble entrada solo con bordes superiores e inferiores para diferenciar los encabezados del cuerpo de la tabla.

Asimismo, se realizó el análisis de frecuencia simple y porcentual en la distribución de cada variable para resolver los objetivos específicos descriptivos, así se estableció el nivel predominante en competencia parental y agresividad. Estos resultados también fueron presentados en tablas según las normas APA.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

Cardozo et al. (2019), determinaron la asociación entre la conducta de ciberacoso y el ejercicio de las competencias parentales percibidas por adolescentes de Argentina. El diseño fue descriptivo correlacional de corte transversal, la muestra fue de 3500 participantes, 44% varones y 56% mujeres, con edades entre 11 a 20 años. Se usaron el Test de Ciberbullying de Garaigordobil (2013) y la Escala de Competencia Parental Percibida de Bayot y Hernández (2008). Se encontró que predominó el nivel alto en competencial parental y en sus dimensiones, al ser la asimetría y curtosis superior a ± 1.00 .

Velastegui (2018), determinó la relación entre estilos de socialización parental y tipos de agresividad en adolescentes de Ecuador. El diseño fue no experimental de tipo transversal, la muestra estuvo integrada por 40 participantes, todos varones, con edades entre 14 a 17 años. Los instrumentos usados fueron la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia de Musitu y García (2001) y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes de Andreu (2010). Se encontró que 42.5% de la muestra presentaba el perfil de agresividad de tipo impulsivo.

González et al. (2017), determinaron la relación que guardan las prácticas parentales con el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes de México. El diseño fue descriptivo y correlacional, la muestra fue de 565 estudiantes, 54.3% mujeres y 45.7% varones; los instrumentos usados fueron la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes de Andrade y Betancourt (2008), la Escala de Conducta Asertiva para Niños de Michelson y Wood (1982). Se halló que los puntajes de agresividad se ubicaban por encima de la media.

2.1.2. Nacionales

Solórzano (2021), determinó la relación entre competencia parental percibida y agresividad en adolescentes de colegios en el Callao, Lima. El diseño fue descriptivo – correlacional, la muestra estuvo compuesta por 95 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 10 a 17 años. Los instrumentos usados fueron el Cuestionario de

competencia parental percibida versión hijos de Bayot y Hernández (2008) y el Cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992). Se reporta que competencia parental presenta correlación significativa, negativa y de efecto pequeño ($p < .05$; $r = -.205$) con agresividad.

Díaz (2020), determinó la relación entre competencia parental percibida y autoconcepto en estudiantes de un colegio nacional de Lima. El diseño fue no experimental de tipo transversal, la muestra estuvo conformada por 276 estudiantes de primero a tercero de secundaria, cuyas edades se encontraban entre 12 a 14 años. Los instrumentos empleados fueron la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1978), la Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos de Bayot et al. (2008) y la prueba de Autoconcepto forma 5ª de García y Musitu (2014). Se halló que el nivel predominante de competencia parental percibida fue bajo representado por el 58.3% de estudiantes.

Guerra (2019), determinó la relación entre competencia parental percibida y agresividad en adolescentes de una institución educativa pública mixta de Cajamarca. El diseño fue descriptivo-correlacional, la muestra estuvo compuesta por 163 estudiantes de tercero y cuarto año de secundaria, con edades entre 13 a 16 años, entre varones (48.5%) y mujeres (51.5%). Los instrumentos empleados fueron la Escala de Competencia Parental Percibida de Bayot (2008) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992). Se encontró que correlación significativa, inversa y de efecto pequeño ($r = -.191$; $p < .05$) entre competencia parental y agresividad.

Villalobos (2019), determinó la relación entre competencia parental percibida y autoconcepto en estudiantes de tercero a quinto de secundaria de una institución educativa de Lima. El diseño fue descriptivo correlacional, la muestra estuvo conformada por 176 estudiantes, cuyas edades estaban entre 13 a 18 años, entre varones (52%) y mujeres (48%). Los instrumentos usados fueron la Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos de Bayot et al. (2008) y el Cuestionario de autoconcepto de García (2001). Se reportó que el nivel general con mayor prevalencia de competencia parental percibida fue medio, representado por el 37.5%; mientras que las dimensiones también alcanzaron nivel medio con porcentajes entre 29.5% a 33%.

Gutiérrez (2018), determinó la relación entre agresividad y rasgos de la personalidad en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima. El diseño fue no experimental y transversal, la muestra estuvo conformada por 424 adolescentes con edades entre 11 a 17 años, entre varones (47.2%) y mujeres (52.8%); fueron utilizados el Inventario de Personalidad para Niños y Adolescentes JEPI de Eysenck (1965) y el Inventario Modificado de Agresividad de Buss y Durkee (1957). Se halló que el nivel predominante de agresividad fue alto, representado por el 27.1% de la muestra; asimismo, el nivel fue promedio alto en la dimensión física (30.4%), promedio bajo en las dimensiones verbal (41.7%), y bajo en la dimensión irritabilidad (29.2%).

Saavedra (2016), determinó la relación entre estilos de socialización parental y agresividad en adolescentes de Chimbote. El diseño fue no experimental de corte transversal, la muestra fue de 360 participantes, 50% varones y 50% mujeres, con edades entre 12 a 18 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia de Musitu y García (2004) y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes de Andreu (2010). Se encontró que en el 54.3% de la muestra predominó la agresividad de tipo impulsiva.

Quijano y Ríos (2015), determinaron el nivel de agresividad en adolescentes de secundaria de una institución educativa nacional de Chiclayo. El diseño fue no experimental y descriptivo, la muestra fue de 240 adolescentes con edades entre 12 a 17 años, y de ambos sexos. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992); mediante el cual se encontró que el nivel predominante de agresividad fue medio, representado por el 74% de la muestra; en cuanto a las dimensiones, en agresividad física, agresividad verbal e ira predominó el nivel medio, mientras que en hostilidad resaltó el nivel alto.

2.1.3. Regionales y Locales

Idrogo (2020), determinó la relación entre adaptación de conducta y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa – Pacasmayo. El diseño fue correlacional, la muestra estuvo integrada por 114 adolescentes de segundo de secundaria; se utilizó el Inventario de Adaptación de Conducta del

Departamento de I+D+i (2015) y el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992). Se encontró que el nivel predominante de agresividad fue bajo, representado por el 90% de la muestra; en cuanto a sus dimensiones, también predominó el nivel bajo en todas, con porcentajes entre 66% a 94%.

Miranda (2019), determinó la relación entre competencia parental percibida y agresividad en estudiantes de una institución educativa de Paiján, 2018. El diseño fue correlacional, la muestra estuvo conformada por 77 estudiantes de secundaria y los instrumentos empleados fueron la Escala de Competencia Parental Percibida – Hijos de Bayot y Hernández (2008) y el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992). Se encontró que la correlación entre las variables fue muy significativa, inversa y de tamaño grande ($r = -.69$; $p < .01$).

Pesantes (2019), determinó la relación entre competencia parental percibida y conducta agresiva en adolescentes de Trujillo. El diseño fue correlacional, la muestra fue de 350 participantes, de ambos sexos y con edades entre 14 a 17 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Competencia Parental Percibida versión hijos (ECPH-H) de Bayot y Hernández (2008) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992). Se encontró que la dimensión implicación parental presentaba correlación significativa, inversa y de efecto pequeño con agresión física ($r = -.257$; $p < .05$), agresión verbal ($r = -.120$; $p < .05$) e ira ($r = -.170$; $p < .05$); además la dimensión resolución de conflictos tuvo correlación significativa. Inversa y de efecto pequeño con agresión física ($r = -.148$; $p < .05$) y agresión verbal ($r = -.119$; $p < .05$).

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Competencia Parental

2.2.1.1. Definición

Bayot y Hernández (2008), refieren que la competencia parental involucra que los hijos presten atención a las capacidades parentales que garantizan cuidado, protección y atención de sus demandas afectivas. Entonces, los hijos asumen el rol de evaluador y se mantienen a la expectativa de lo que hacen sus padres por ellos, si son capaces de cuidarlos, protegerlos y satisfacer sus necesidades emocionales. A medida que los hijos crecen, su capacidad de discriminar las competencias

parentales aumenta, durante la adolescencia pueden establecer comparaciones y elaborar sus propios juicios sobre la capacidad de sus padres para la crianza.

Asimismo, las competencias parentales apropiadas conducen a que los padres encuentren equilibrio entre sus diversas funciones, siendo capaces de adaptarse tanto a las demandas contextuales como a los cambios internos de sus hijos y de ellos mismos, garantizando la crianza positiva anhelada por la sociedad (Rodrigo et al., 2009). Se entiende que el modelo ideal de padre y madre difiere entre los contextos sociales debido a factores culturales así como las condiciones sociales del presente. Si bien la competencia parental básica es proveer cuidado a los hijos, existen diferentes modos de manifestar dicho cuidado porque las prácticas parentales aprobadas en Perú, por ejemplo, pueden ser reprobadas en algún país de África; por ende, se deben analizar las competencias parentales en función al contexto al que pertenecen los padres.

También, los padres adaptan sus competencias parentales de acuerdo a los cambios de sus hijos, producto del desarrollo de estos; en ese sentido, la forma de brindar cuidado, disciplina y resolver los problemas, tendrá que ser diferente si el hijo es un niño o un adolescente. Además, de considerarse los cambios de los propios padres debido a la edad, situación de la pareja, presión laboral, etc.

Todas las funciones que pueden cumplir los padres a través de un adecuado nivel de competencia parental, tienen como finalidad conducir a los hijos a través del desarrollo saludable (Barudy y Dantagnan, 2010); con ello se deja en claro que los esfuerzos realizados por los padres, generalmente, tienen como intención proporcionar lo mejor para sus hijos, resultando atípico y socialmente censurable que los padres renuncien a sus deberes y demuestren ser incompetentes.

2.2.1.2. Modelos Teóricos

2.2.1.2.1. Enfoque Psicodinámico.

De acuerdo a este enfoque, en el inconsciente residen las memorias de la etapa infantil que tienen gran influencia en el proceder durante la adultez y en la construcción del rol parental (Cohler y Paul, 2002, citado en Díaz, 2020). Esto quiere decir que el comportamiento del padre y la madre dependerá de los recuerdos que

cada uno tenga respecto a cómo fueron sus padres con ellos. De forma inconsciente, las figuras parentales incurren en las mismas formas de actuar cuando están al cuidado de sus hijos, siendo posible que reproduzcan formas de competencia parental que son poco favorecedoras para el desarrollo de los hijos, como la sobreprotección o el uso de castigos denigrantes.

Asimismo, los conflictos no resueltos en la infancia se manifiestan en el ejercicio de la parentalidad cuando la persona es adulta (Cohler y Paul, 2002, citado en Pinto et al., 2012). Es decir, si el padre o la madre tuvieron una relación conflictiva con alguno o ambos progenitores, manifestaron la inestabilidad de esos vínculos cuando se relacionen con sus hijos. Será posible, entonces, que se replique el abandono físico, la carencia afectiva, el rechazo, las comparaciones y tantos otros comportamientos que hayan contribuido a formar una relación parento-filial inestable.

Por otra parte, Stern (1997, citado en Pinto et al., 2012), mediante el concepto de “constelación y representaciones maternas”, explica que los padres proyectan fantasías inconscientes en sus hijos y en el vínculo que sostienen con ellos. Así como los padres pueden llevar los conflictos infantiles a la relación con sus hijos, también pueden trasladar aquellos anhelos insatisfechos como ocurre cuando se espera que el hijo resalte en determinada área o tenga un comportamiento “ejemplar”. Las fantasías de los padres no permiten aceptar la identidad de los hijos; por lo cual, la relación se torna conflictiva, los hijos se sienten rechazados y pueden distanciarse afectivamente de los padres.

White (2005, citado en Pinto et al., 2012), tomando en cuenta el concepto de Winnicott de la “madre suficientemente buena”, quien responde a las necesidades afectivas de su hijo sin llegar a ser perfecta, y que no genera frustraciones profundas durante su crianza; acuñó el término “competencia parental suficientemente buena”, que alude a la práctica parental óptima, que es capaz de proporcionar cuidados físicos y afectivos a los hijos, y que son consistentes a lo largo del tiempo.

El concepto propuesto por White es útil para aminorar la carga mental que representa la autoexigencia de ser el padre perfecto o la madre perfecta; puesto que, plantea que es suficiente con tener competencias parentales buenas y que no ocasionen algún malestar emocional profundo en los hijos. De esta forma, el padre y

la madre aprenden a integrar sus virtudes y defectos en el ejercicio de su rol parental, y su objetivo de formar hijos saludables y emocionalmente estables, se sostiene durante toda su vida.

2.2.1.2.2. Teoría del Apego, Transmisión Transgeneracional y Trauma.

El constructo de apego fue descrito por Bowlby (1978, citado en Díaz, 2020), como el vínculo materno filial, donde el hijo busca establecer contacto afectivo con su madre (cuidador principal) y de la calidad del vínculo dependerá el desarrollo del sentido de seguridad para funcionar en diferentes ambientes e interactuar con otras personas.

Si bien se menciona al apego en relación a la cercanía o distancia con la madre, el estilo de interacción aprendido por el niño se manifiesta también en otras relaciones (por ejemplo, el padre) y dicho estilo puede sostenerse a lo largo del tiempo con el progreso de la edad (por ejemplo, en las relaciones de pareja o en el ejercicio del rol parental). Entonces, si un hijo encuentra inseguridad en la relación con su madre, es posible que continúe relacionándose desde la inseguridad con las otras personas en su vida.

Asimismo, se entiende que el apego característico de una persona se manifiesta también en la relación de esta con cada hijo (Díaz, 2020). Esto quiere decir que el padre y la madre ofrecerán a sus hijos lo mismo que ellos recibieron en su infancia; lo cual podría ser insuficiente, si el tipo de apego establecido no alentó el desarrollo ni satisfizo las necesidades afectivas en la infancia. Desde esta visión se entiende por qué los hijos que fueron abandonados afectivamente por sus padres, con el paso de los años también son capaces de realizar el mismo tipo de abandono con sus propios hijos.

Además, la forma en la que los padres responden a las necesidades de los hijos, influye en el estilo de apego infantil, por lo que se evalúa la sensibilidad y capacidad de respuesta del padre y la madre mientras interactúan con sus hijos (Pinto et al., 2012). Es decir, cuando la capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos es ineficiente, el apego que desarrollan los hijos tiende a ser inseguro y esto representa la posibilidad de replicar el patrón de apego en las

próximas generaciones; a menos que se realice algún tipo de intervención que tenga como propósito mejorar las competencias parentales.

Al considerar que es posible la transmisión transgeneracional del tipo de apego, Fonagy (1999, citado en Díaz, 2020), señala que los padres con apego seguro lograrán inculcar la autorregulación emocional en sus hijos, que los hará más competentes para adaptarse y funcionar en sociedad. Entonces, los hijos con autorregulación emocional se convertirán en padres y madres capaces de ofrecer los mismos cuidados afectivos a sus propios hijos, estableciéndose una cadena positiva de desarrollo.

En cuanto a los padres que no responden a las necesidades afectivas de sus hijos, se produce el trauma, cuyos efectos en el hijo son empeorar el estrés, la desregulación emocional y escasa adaptación social (Lecannelier et al., 2010, citado en Díaz, 2020). Es decir, los hijos que crecen bajo la sombra del trauma, se convertirán en padres y madres que no serán capaces de propiciar el desarrollo pleno de sus hijos, quienes aprenderán aquellos patrones disfuncionales de la respuesta emocional y social.

2.2.1.2.3. Enfoque Ecológico y Sistémico.

Bronfenbrenner (1979, citado en Pinto et al., 2012), refiere que el desarrollo de una persona se realiza en función a la capacidad de adaptarse a los cambios de los entornos donde se desenvuelve. Esto resalta la influencia del ambiente sobre el comportamiento de la persona y puede ser aplicado tanto a los hijos como a los padres, quienes deberán ajustarse a los cambios que se produzcan en los otros sistemas, con los que se mantienen en constante interacción.

La familia corresponde al nivel ecológico de microsistema, que se mantienen en constante intercambio con los otros niveles (mesosistema, exosistema y macrosistema) y otros microsistemas (Bronfenbrenner, 1987, citado en Sahuquillo et al., 2016).

Cabe señalar que la pertenencia a la escuela, algún grupo religioso o deportivo, también son considerados microsistemas con el que la familia interactúa realizando intercambios (mesosistema); además, la interacción con otras familias, la comunidad

y los medios de comunicación, se realiza en el exosistema y, finalmente, la influencia del gobierno y los cambios producidos a nivel nacional, se ubican en el macrosistema.

El padre y la madre reciben la influencia de todos estos tipos de sistemas y las consecuencias se visualizan en su estilo al ejercer sus competencias parentales, las cuales se desarrollan en función al contexto en el que reside la familia, el soporte social que recibe y características personales del padre, la madre y de los hijos (Díaz, 2020).

También, Besky (2010, citado en Pinto et al., 2012), resalta la importancia de las condiciones socioculturales que impactan en las competencias parentales, entre estas condiciones se encuentran las características del niño, la historia de vida y rasgos de personalidad del padre y la madre, la calidad de relación de la pareja y otras derivadas del contexto más amplio como las características socioeconómicas, etc.

Esto hace alusión a que las familias que pertenecen a contextos menos favorecidos en lo económico y social, tendrían mayores dificultades para lograr que los padres y las madres puedan ofrecer cuidados óptimos a sus hijos. De igual forma, “las modas” sobre la forma de educar que tienen los padres, por ejemplo: aquellos que inscriben a sus hijos en múltiples cursos académicos y artísticos para que “se desarrollen”, pero dejan de lado la compañía afectiva; son modelos dominantes que pueden adaptarse a la forma en que se ejecutan las competencias parentales.

En el ejercicio de las competencias parentales, según este enfoque, se apunta a que los padres puedan conducir a sus hijos hacia el desarrollo pleno de sus capacidades biológicas (Greenspan y Benderly, 1997, citado en Pinto et al., 2012). Esto significa que no basta con las capacidades heredadas biológicamente de los hijos, para que estas se expresen y desarrollen alcanzando su máximo potencial, será necesario también que los padres y las madres sean competentes. Asimismo, debe hacerse mención a aquellas características biológicas menos funcionales, como la irritabilidad, que serán moldeadas durante la crianza para que los hijos tengan una mejor adaptación social.

Además, desde el ámbito sistémico, el grado de funcionalidad del sistema familiar tiene influencia en las competencias parentales y la información con la que

crecen los hijos; por lo que la negligencia en la crianza podría estar normalizada al interior del sistema familiar (Pinto et al., 2012). Esto quiere decir que, pese a la toxicidad de algunos patrones de interacción familiares, estos no se corrigen que los mismos miembros de la familia los mantienen para preservar el sistema en un estado conocido; por ende, los padres que crecieron en sistemas disfuncionales pueden repetir el patrón cuando formen su propio sistema familiar.

2.2.1.2.4. Teoría de Competencia Parental Percibida

Bayot y Hernández (2008), se refieren a la competencia parental tomando en cuenta el concepto de “eficacia parental percibida” de Bandura (1997), quien señala que es la creencia del padre o la madre respecto a su capacidad para la organización y desarrollo de acciones requeridas para producir logros anhelados. En ese sentido, la competencia parental depende de la valoración que realizan los padres sobre sus capacidades para ejercer su rol parental, cuando los padres concluyen que son incompetentes se comportarán en ese sentido; en cambio, si consideran que están realizando un buen trabajo y que pueden mejorar, buscarán las condiciones para actuar en correspondencia.

Asimismo, Bayot y Hernández (2008), se apoyan en los aspectos característico de la competencia parental, señalados por Montigny y Lacharité (2005): creencia personal, capacidad/poder, orden/acción y situaciones específicas. Esto quiere decir que los padres comienzan por evaluar cuáles son sus creencias respecto a sus competencias parentales, si concluyen que hay elementos positivos se reconocerán como capaces y con el poder para continuar ejerciendo un buen rol; así, sus acciones demostrarán estas intenciones y podrán adaptarse a cada contexto específico (por ejemplo, la maduración de los hijos). Los padres que se enfocan que el desarrollo emocional o cognitivo de sus hijos, se demuestran más dispuestos a ofrecer todo de sí para lograrlo (Bayot y Hernández, 2008).

Posteriormente, los autores profundizan en el concepto de eficacia parental percibida sosteniendo que, si bien esta alude a lo que se puede hacer en contextos diversos, no toma en consideración la cantidad de habilidades que se debe tener, aspecto que sí caracteriza a la competencia parental percibida. En ese sentido, la competencia parental no depende solo de las creencias de los padres sobre sus

capacidades y objetivos planteados, sino también del esfuerzo que deberá realizar cada uno para adquirir o mejorar sus habilidades parentales.

Así, los autores adoptan la propuesta de Jones (2001), sobre los objetivos de la parentalidad: cuidado, control y desarrollo; para proponer las competencias que deberían tener los padres y así cumplir con dichos objetivos (Bayot y Hernández, 2008):

- Conocimiento: respecto a la forma en que los niños deben ser cuidados; es decir, el padre debe informarse y capacitarse en los cuidados que requieren los hijos en cada etapa de la vida.
- Motivación: para anteponer las necesidades de los hijos por encima de las necesidades personales del padre y la madre. Esto no debe interpretarse como el abandono de las necesidades personales del padre o la madre; sino, el establecimiento jerárquico de la atención de necesidades, donde los hijos ocupan un lugar privilegiado porque los padres están motivados a ofrecer la mejor crianza posible.
- Recursos: del tipo material (casa, materiales educativos, alimentos, vestimenta, etc.) y personal (afectividad, capacidad para disciplinar, comunicación, creatividad, etc.); la integración de ambos tipos de recursos permitirá un mejor desempeño de las capacidades parentales.
- Oportunidades: disponer de tiempo y espacio. Dichas oportunidades no dependerán solo de lo que pueda ofrecer el contexto en el que se desenvuelve la familia, sino también de la predisposición de las figuras parentales para pasar tiempo con sus hijos en ambientes idóneos.

En conclusión, Bayot y Hernández sostienen que los padres demuestran mayor competencia parental cuando se informan sobre los cuidados que requieren sus hijos según su edad; también cuando están motivados para ejercer su rol parental; administran correctamente sus recursos internos y externos; y garantizan que sus hijos disfruten de tiempo de calidad en entornos seguros.

2.2.1.3. Funciones

Al tratarse de competencias que pueden ser adquiridas, desarrolladas y ejercidas con el propósito de cumplir funciones características en la relación parento – filial, estas son clasificadas y descritas a continuación (Barudy y Dantagnan, 2010):

a. Afectivas.

En la interacción parento – filial, se establecen vínculos afectivos en función a las demostraciones de afecto de cada miembro. Cuando el adolescente se reconoce querido por sus padres, incrementa su confianza en el sistema familiar como un grupo de soporte.

b. Educativas.

Los padres tienen la obligación de educar a sus hijos tanto en conocimientos generales como afectivos y en valores. Así, los padres deberán enseñar a sus hijos que el bienestar pleno se alcanza cuando se disfruta del proceso de aprendizaje y no de los resultados directos.

c. Función Socializadora.

Los padres contribuyen de múltiples formas a la construcción identitaria de sus hijos. Tomando en consideración que el hogar es el primer lugar donde las personas aprenden patrones de socialización con el mundo exterior, será responsabilidad de los padres ofrecer recursos que favorezcan la adaptación social de sus hijos.

d. Promocionar la Resiliencia

Durante la vida se presentan diversas adversidades tanto al interior como fuera del grupo familiar. Por ende, los padres deberán enseñar a sus hijos a sobreponerse a la adversidad, orientándolos tanto a la expresión emocional cuando exista el fracaso, como a aprender las lecciones derivadas de los problemas.

2.2.1.4. Dimensiones

Bayot y Hernández (2008), describen las siguientes:

a. Implicación Parental.

Es el nivel de involucramiento que tienen los padres y se demuestra tanto en el interés por las áreas afectiva, cognitiva y conductual del desarrollo de los hijos, como en realizar acciones conjuntas para compartir tiempo de calidad. Por ejemplo, un padre con elevada implicación parental estará pendiente de los cambios emocionales que experimente su hijo adolescente; también consultará sobre su avance académico y se mantendrá al pendiente de estar formando a una persona útil para la sociedad. Además, ese interés no es distante, sino se implica activamente proponiendo actividades compartidas.

b. Resolución de Conflictos

En consideración a que todo sistema familiar se enfrenta a múltiples situaciones que pueden desencadenar conflictos, los padres deben tener acceso a recursos externos y saber usar los recursos personales para dirigir la resolución de conflictos mediante soluciones que integren a todos los miembros de la familia. Por ejemplo, si una madre percibe que su hija adolescente presenta comportamientos característicos de un problema alimenticio, debe ser capaz de asumir la situación con madurez para propiciar un clima familiar saludable que brinde apoyo; además de tener acceso a servicios de salud que proporcionen atención oportuna a su hija.

c. Consistencia Disciplinar

El ejercicio de la disciplina es generalmente efectuado por los padres, al ser ellos las figuras de autoridad en el hogar. Las medidas disciplinarias deben ser coherentes con la infracción cometida por los hijos, además de considerar las características de su grupo etario; es decir, no se puede administrar el mismo castigo para un niño que para un adolescente. Asimismo, las figuras parentales deben ser coherentes en su comportamiento con la disciplina que administran y supervisar que los castigos se cumplan. Por ejemplo, un padre que castiga a su hija por haber sido sancionada en la escuela, puede optar por quitarle el celular por una semana, si es que este tiempo y el tipo de castigo guardan correspondencia con la falta cometida.

2.2.1.5. Factores Asociados a la Competencia Parental

Suele creerse que no existe una escuela de formación para padres; sin embargo, cada persona tiene una idea primigenia sobre cómo es el rol parental y esta

idea es aprendida al observar a sus propios padres. En ese sentido, resulta usual que las personas provenientes de hogares donde los padres no ejercieron adecuadamente la crianza, puedan presentar dificultades parentales similares al tener su propia descendencia (Barudy y Marquebreucq, 2006).

No obstante, haber crecido en un hogar con deficientes funciones parentales no dictamina necesariamente el curso de vida de las personas; porque estas siempre pueden generar nuevos aprendizajes que reeduchen su capacidad como padres y de esa forma ofrecer una crianza enriquecida en afecto, normas apropiadas y educación integral a su descendencia (Vanistendael y Lecomte, 2002). En este aspecto tiene cabida la frase popular que cita *'conviértete en el padre/madre que te habría gustado tener'*.

Asimismo, todo padre y madre puede continuar 'perfeccionando' sus funciones parentales cada vez que resuelven un nuevo problema en la crianza de sus hijos. Cuando los padres se sobreponen a las crisis derivadas de la crianza y las demandas externas, surge la resiliencia parental y los hijos aprenden que es posible enfrentar la adversidad aun en las peores circunstancias (Granada y Domínguez de la Ossa, 2012).

2.2.1.6. Parentalidad Positiva

Barudy y Dantagnan (2005), describen los siguientes comportamientos para una parentalidad de este tipo:

- Equilibrar la protección que se brinda a los hijos para que ellos tengan libertad al elegir y realizar acciones, sin que estas representen peligros vitales.
- Incentivar la socialización de los hijos en diferentes contextos y culturas.
- Perseguir que la educación proveniente del hogar y la escuela sea integral para que los hijos se conviertan en personas útiles a la sociedad.
- Propiciar el desarrollo emocional a través de la normalización de las demostraciones afectivas entre los miembros de la familia; así como, fortalecer la comunicación.
- Realizar una crianza respetuosa donde cada hijo es reconocido como una persona independiente que merece respeto por su condición de ser humano.

Tal como se describe, la parentalidad competente es aquella donde el padre y la madre usan sus capacidades parentales para ofrecer lo mejor a sus hijos en cuanto a educación, seguridad, socialización, afecto y valores.

2.2.1.7. Parentalidad Incompetente

En contraposición, este tipo de parentalidad se ejerce cuando (Gómez y Haz, 2008):

- Si bien los padres pueden concentrar la autoridad en sí porque son los líderes del sistema familiar, la disfuncionalidad conduce a que el poder sea ejercido por los hijos.
- Ejercen violencia psicológica contra los hijos como parte de las medidas disciplinarias.
- Culpan reiteradamente a los hijos por problemas en el hogar y en la relación de pareja.
- Despersonalización en el rol parental que les corresponde, con el consecuente alejamiento físico y afectivo de los hijos.

La incompetencia parental, entonces, impide el desarrollo pleno de los hijos que se ven desprotegidos por sus padres y deben asumir roles que no les corresponden. Ello ocasiona malestar afectivo y social que impactan severamente en el comportamiento de los hijos, siendo posible que tengan mal desempeño académico, predisposición a la violencia, problemas emocionales, entre otros.

2.2.2. Agresividad

2.2.2.1. Definición

La alta frecuencia de comportamientos agresivos se ha convertido en un problema social relevantes que requiere de intervención oportuna para evitar mayores consecuencias negativas (Martínez-Otero, 2005). En ese sentido, las acciones emprendidas por gobiernos de todo el mundo aún parecen insuficientes para disminuir los índices de violencia que preocupan a gran parte de la humanidad.

La agresividad es una forma de respuesta a estímulos externos e internos, que pueden ser reales o deducidos mediante la subjetividad personal, y que se caracteriza

por la intención de lastimar al otro (Kaplan, 2009). Al respecto, debe precisarse que en ocasiones las personas responden de forma agresiva por la interpretación subjetiva que realizan de los hechos, la cual podría ser errónea cuando las situaciones no han sido evaluadas de forma adecuada debido a interferencias en el razonamiento personal u otro tipo de condiciones.

Desde otra visión, la agresividad es tipificada como una conducta antisocial que genera daños relevantes en personas, animales u objetos, dichos daños pueden ser de características físicas y/o verbales (Kostelrick, 2009). Esta definición enfoca los niveles más extremos y nocivos de la agresividad, debe recordarse que existen variadas manifestaciones, algunas tan sutiles que resulta difícil su identificación.

Asimismo, la agresividad como comportamiento cuyo objetivo es lesionar al otro, parte de la motivación interna propiciada por la cólera, que nubla el razonamiento e impide optar por otro comportamiento; o la agresividad puede ser una intención premeditada secundaria, porque el objetivo central es apropiarse de algún bien valorado por el otro (Wisinger, 1988). Ello aclara que la agresión puede ser una respuesta inmediata a un estímulo que desencadena la cólera o convertirse en un medio que debe utilizarse para algún fin subalterno.

En ese ámbito es que la definición de Buss y Perry (1992), cobra relevancia, estos autores plantean que la agresividad se compone por elementos cognitivos y emocionales que configuran las razones por las cuales ocurre la agresividad y de qué forma se manifiesta. Es decir, la persona se ve motivada por ideas y sentimientos para emitir la respuesta agresiva contra quien considera su oponente porque le ha causado algún daño; además, la forma de agredir puede ser diversa (física, verbal, actitudinal, etc.).

2.2.2.2. Teorías Científicas

a. Teorías de los Instintos.

Entre los esfuerzos científicos que se realizan para comprender la agresividad expresada por las personas, esta teoría fue de las primeras que pretendió explicar la naturaleza agresiva. Para ello, se tomaron conocimientos postulados por el enfoque psicoanalítico y el etológico, los cuales son revisados a continuación:

Enfoque Psicoanalítico.

Freud (2006), en la teoría del doble instinto, mencionó que el hombre es un ser que contenía en sí el impulso destructor, el cual debía ser liberado por alguna vía u ocasionaría que la persona se destruya a sí misma. En ese sentido, Freud (2006), sostiene que la agresividad es inherente a la naturaleza humana y debe encontrarse formas 'adecuadas' para expresarla, generalmente aquellas que no ocasionen lesiones en los demás.

El planteamiento de Freud, rescata que la agresividad no debe ni puede ser erradicada de una persona, sino deben encontrarse formas más idóneas de que sea expresada, siendo posible que su utilidad sea adaptativa y que no perjudique a la persona ni a su entorno.

Este enfoque continuó desarrollándose hasta señalar que la agresividad es un instinto primario que surge asociado a la intención de satisfacer anhelos destructivos. Sin embargo, este instinto no prevalece durante toda la vida, sino, a medida que la persona atraviesa exitosamente por las etapas del desarrollo explicado en criterios psicoanalíticos, aprenderá a disminuir la pulsión de esos instintos y reemplazarlos por unos superiores (Ardouin et. al., 2006).

Enfoque Etológico.

Lorenz (1971, citado en Palacio, 2003), teorizó que la agresividad en los animales (considérese al ser humano como un animal superior), es un instinto básico y primitivo que ha servido a la supervivencia y evolución de su especie. Lo cual sugiere que la agresividad no aparece para causar daño en el otro, sino bajo la premisa de defender la integridad personal para sobrevivir.

Siguiendo la línea teórica expuesta, Moyer (1968), clasificó la agresión en:

- **Predatoria:** surge para satisfacer la necesidad de ingerir alimento, cuando el animal observa a su presa debe reaccionar con agresividad para cazarlo. En el hombre, este tipo de agresividad se manifiesta en personas que cazan su propio alimento.

- Entre machos: en los animales se observa que los machos de una misma manada se disputan el poder para establecer quién será el líder y tendrá derechos diferentes al del resto. Este tipo de agresividad puede observarse en algunos grupos de personas no contactadas, que aún mantienen sus tradiciones para elegir un líder.
- Por miedo: el ser reacciona agresivamente al sentirse amenazado, su propósito es alcanzar un estado de seguridad para recuperar la calma y se exagera cuando nota que no puede escapar. En ese sentido, la agresividad aparece como un medio para la defensa de la integridad, pero depende de la creencia que tenga la persona sobre la amenaza, siendo posible que la amenaza realmente no exista.
- Por irritación: la ira está asociada a la experiencia de frustración, dolor, cansancio e insomnio; condiciones que influyen en su manifestación. Es decir, una persona que tiene problemas afectivos o no descansa adecuadamente, es más propensa a comportarse de forma agresiva.
- Maternal: se supone que todas las madres poseen un instinto de protección a sus crías, por lo que serían capaces de ocasionar daño si de ello depende preservar la integridad de sus hijos. Este tipo de agresividad se suele observar en las noticias cuando presentan a madres heroicas que fueron hasta el límite de sí mismas y se enfrentaron a todo para proteger a sus hijos.
- Sexual: está ligada a la agresión entre machos porque se busca alcanzar el 'privilegio' de someter sexualmente al otro. Este planteamiento también se usa en la explicación de la violencia de género porque alude a la necesidad de determinar quien ejerce el poder sobre el otro.
- Instrumental: si bien la manifestación del comportamiento agresivo tiene fundamento biológico, cuando ocurre suele ser reforzada por las contingencias, las cuales enseñan al ser que la agresividad puede ser un medio para conseguir algo anhelado. Este tipo de agresividad es la que suelen usar los delincuentes para hacerse de algún bien o cometer otro tipo de delito.

b. Teorías Neurobiológicas.

La tesis de esta línea teórica es que la agresividad puede explicarse mediante la descripción de los mecanismos neurobiológicos que participan en su manifestación frente a un estímulo percibido. No obstante, no es posible dejar de lado la

consideración del contexto en el que ocurre la conducta agresiva porque es posible percibir que este influye también en la respuesta que elabora el cerebro.

En el estudio de los mecanismos fisiológicos y ubicaciones neuroanatómicas donde nace la agresión, se resalta el papel del hipotálamo y el sistema límbico, en las características de las respuestas emitidas para satisfacer las necesidades básicas (De Cantarazzo, 2001); también se enfatiza el papel del sistema nervioso autónomo.

A nivel del córtex cerebral, el lóbulo temporal está vinculado a la sensación de miedo e irritabilidad, ello ha sido estudiado en pacientes con diagnóstico de epilepsia y se ha vinculado con la influencia cultural, ambos configurarían el tipo de comportamiento agresivo y contra quien está dirigido (Van Sommers, 1976).

Asimismo, ha sido estudiada la función que cumplen las hormonas en la regulación del estado emocional que desencadena la agresividad. El circuito de Papez y la concentración de neurotransmisores como la adrenalina y noradrenalina, se suman a las funciones del sistema endocrino, enfocando la atención en el hipocampo, hipófisis y cuerpos mamilares (Martel, 2001).

El cambio, los niveles de noradrenalina han sido estudiado en función de las situaciones que el individuo percibe como amenazantes, encontrándose que, al aumentar la presión contextual percibida, también se incrementa la segregación de hormonas de la médula suprarrenal (Van Sommers, 1976). Así, la noradrenalina se ha asociado a la manifestación de la agresión, mientras que la adrenalina se ha relacionado con la experimentación de ansiedad.

Sin embargo, no basta con el incremento en la concentración de estos neurotransmisores, también es fundamental analizar las características de las situaciones que desencadenan la agresividad, entendiéndose que pueden existir condiciones neurobiológicas internas que contribuyen a la manifestación agresiva, pero no bastan por sí mismas para generarla.

c. Teoría de la Frustración – Agresión.

Sus fundamentos teóricos han sido revisados en múltiples ocasiones con la intención de profundizar la tesis inicial, que fue planteada por Miller (1941). Los

autores sostienen que la frustración está íntimamente asociada con la manifestación del comportamiento agresivo y la relación es bidireccional, es decir, se retroalimentan entre sí.

En ese sentido, la agresividad surge cuando la persona no obtiene los resultados que anhela ocasionándole malestar emocional por la sensación de fracaso, la predisposición de las emociones negativas propicia que se actúe con agresividad, pero al aparecer esta respuesta, en lugar de aminorar la frustración, se retroalimenta y el comportamiento agresivo podría no cesar.

A este planteamiento teórico se sumó Berkowitz (1965), para revisarlo y añadir que la frustración no es condición suficiente para producir la respuesta agresiva, sino que es un estado preparatorio que dispone a la psiquis de la persona para reaccionar con violencia y lo que finalmente la desencadena es la influencia de las condiciones ambientales.

El aporte de Berkowitz permite entender la agresividad desde un panorama más amplio, donde la persona puede sentirse frustrada, pero requiere de la influencia de otros estímulos para que actúe de modo agresivo, siendo posible que si el entorno no emite dichos estímulos, la frustración mengüe y la agresividad no aparezca.

Además, experimentar episodios que desencadenan frustración es habitual en el desarrollo del individuo, se toma en consideración lo siguiente (Berkowitz, 1965):

- Restringir el comportamiento de exploración: desde el nacimiento, la persona se mantiene en exploración constante, durante su periodo neonatal e infancia recurre a conocer el mundo a través de sus sentidos. Frente a ese comportamiento, los padres pueden reaccionar protegiéndolo para evitar que se lastime, pero estas razones no son entendidas por el infante y vivencia sus primeras frustraciones.
- Restringir la exploración sexual: la persona descubre desde la infancia que, al explorar sus genitales y otras partes de su cuerpo, siente placer. Lo cual, por imposiciones culturales, puede ser mal visto por los cuidadores y reprimir ese comportamiento a través del castigo o la sustitución.
- Celos fraternal: experimentado cuando aparece un nuevo hijo en la familia y el hermano mayor siente temor a perder el afecto y los cuidados parentales. A veces

esta circunstancia es exacerbada porque los padres no tienen los recursos suficientes para explicar la nueva situación a sus hijos mayores ni implicarlos adecuadamente en la nueva dinámica familiar.

- Suspensión de la lactancia: cuando esta ocurre de forma anticipada o durante el periodo esperado, el infante experimenta frustración al 'perder' un vínculo íntimo que tenía con su madre.
- Padres ausentes: la ausencia física definitiva o afectiva, desencadena frustración en el niño al no satisfacer plenamente sus necesidades socioafectivas. El malestar emocional empeora cuando el niño compara su sistema familiar con el de sus pares.
- Control de esfínteres: el proceso de aprendizaje para controlar los esfínteres es frustrante porque el niño estaba acostumbrado a ser asistido por sus padres, quienes podrían ser severos cuando sus expectativas no son satisfechas.
- Aumento de independencia: cuando no ha sido bien orientado el ejercicio de la independencia, el niño puede interpretar como 'abandono parental', que sus padres no se encarguen de todos sus cuidados.
- Adaptación a la dinámica escolar: el comportamiento en el contexto familiar no puede ser el mismo que en el ámbito educativo, siendo este más estructurado y que requiere la adaptación del niño a la rutina escolar y la convivencia con los pares.
- Adolescencia: al ser una etapa de cambios trascendentales, de alcanzar la independencia, constituir la identidad e iniciar la exploración sexual, el adolescente experimenta demasiada presión y no satisfacer sus expectativas personales y ajenas, desencadena la frustración.
- Adulthood: el cambio es significativo cuando el adulto independiente debe sostenerse a sí mismo, después hacerse cargo de su familia y enfrentar las demandas sociales, que en la actualidad suelen ser mayores al compararlas con las del siglo anterior.

Entonces, a medida que la persona crece experimenta frustraciones porque debe aprender a regular sus instintos para adaptarse a las exigencias culturales. Cuando esta frustración no es resuelta, la persona se torna más predispuesta a responder con agresividad; en cambio, una adecuada gestión de la frustración

conduce a que la persona presente mejor ajuste social desde la creatividad porque empleará nuevas formas de responder a los estímulos.

d. Teoría Del Aprendizaje Social.

Los planteamientos teóricos enfatizan el papel que cumple el entorno social en la incorporación y emisión de respuestas agresivas (Romero, 2018). Además, convoca a la reflexión sobre los motivos que generan el comportamiento agresivo, no siempre guiados por la intencionalidad de atacar al otro, porque la agresividad también puede ser la única forma que encuentre una persona para defenderse.

Bandura (1977, citado en Romero, 2018), sostiene que las personas se mantienen en constante aprendizaje de diversas conductas durante toda su vida, mediante la observación y la intención de replicar lo observado; además de las contingencias tras la emisión de cada comportamiento.

Las personas elegidas a imitar son 'modelos' para el individuo, es decir, poseen características personales o sociales que el individuo quisiera tener y considera que replicando su comportamiento podría asemejarse más a ellas. Cabe precisar que los modelos no tienen que ser cercanos al individuo, compartir el mismo espacio o ser reales, también están los modelos derivados del mundo virtual, los artistas que se admiran, entre otros.

En el proceso de aprendizaje, Bandura (1977, citado en Romero, 2018), sostiene que existen tres elementos importantes y que se describen a continuación:

- Grupo familiar: durante la infancia, los modelos principales suelen ser las figuras parentales y otros cuidadores mayores al infante, quien intenta replicar los comportamientos, también influenciado por el grado de afinidad que haya entre ellos (Sánchez, 2008). Por ejemplo, cuando un niño observa que el padre no permite que el perro duerma dentro de la casa y lo saca empujándolo al patio, el niño aprenderá que esa es la forma de tratar a los animales.
- Comunidad: toda persona se desenvuelve en una comunidad específica., en ella participa de diferentes grupos que pueden tener una cultura compartida que es parte de la identidad comunitaria; cuando la persona está expuesta a ambientes cuya cultura es nociva y premia a la agresión, será más fácil que replique esa

clase de comportamientos. Por ejemplo, un adolescente que crece en una urbanización donde es frecuente el pandillaje, se vería tentado a querer pertenecer a una pandilla y conseguir aprobación social de sus pares.

- Símbolos: entre los símbolos están consideradas todos los artistas, deportistas calificados, figuras representativas de los medios de comunicación, producción artística y personajes virtuales que admira la persona, conduciéndola a que replique sus comportamientos para asemejarse a ellos. Por ejemplo, un adolescente que admira a un cantante de reguetón cuyo contenido lírico ofende a las mujeres, podría considerar que es un comportamiento digno de replicar y comienza a maltratar a sus compañeras en el colegio.

e. Teoría Comportamental

Buss (1961, citado en Suárez y Prada, 2015), señala que la conducta agresiva forma parte del repertorio comportamental de cualquier persona, pero sus características dependerán de la personalidad de quien emite dicha conducta. Es decir, existen diversas formas de manifestar la agresividad, cada una de estas dependen de las características más resaltantes que tenga la persona agresiva, por ejemplo, los extrovertidos tenderían más a la confrontación, en comparación a los introvertidos que podrían recurrir a modos verbales o a la hostilidad.

Buss (1961, citado en Suárez y Prada, 2015), señala las siguientes condiciones que participan en la manifestación de la conducta agresiva:

- Características del estímulo: la conducta agresiva depende del tipo de estímulo que la provoca y de los efectos que ocasiona; entendiéndose que a mayor malestar, peor será la agresividad. Según este criterio, la conducta agresiva se convierte en una respuesta que permite liberar el malestar emocional experimentado; además, la magnitud del daño que puede provocar la conducta agresiva, está asociada con la magnitud del malestar provocado por el estímulo. En ese sentido, no será la misma reacción agresiva tras recibir una mala calificación, que tras recibir una bofetada.
- Sociedad: existen algunas características sociales que favorecen la aparición de la conducta agresiva como la normalización de esta en la interacción social. Es decir, en los contextos donde la agresividad es parte del día a día, e incluso es

recompensada, la persona estará más predispuesta a actuar agresivamente. Esta condición se asemeja a la postura de Bandura, que fue expuesta anteriormente. En general, los contextos que validan la agresividad son aquellos donde el crimen se ha normalizado y las personas de mal vivir ocupan un elevado estatus social en su entorno.

- **Temperamento:** se toma en cuenta la herencia biológica que puede predisponer el surgimiento de actos agresivos; sin embargo, su expresión final dependerá de la influencia del entorno. En este sentido, si bien Buss indica que existen factores hereditarios que pueden predisponer a que la persona responda de forma agresiva, finalmente será la suma del ambiente lo que definirá el comportamiento de la persona.
- **Modelos:** la persona está en constante aprendizaje del comportamiento que realizan sus modelos de vida, siendo posible que los replique porque los considera idóneos. Es decir, la persona que crece observando que la agresividad es habitual en su entorno familiar, aprenderá a interactuar de esa forma en otros espacios sociales. Este criterio se puede ejemplificar con el alumno que es agresivo en el colegio porque la agresividad es el patrón de relación intrafamiliar. Ello no debe confundirse con el desplazamiento, sino, se trata de que la persona emula el comportamiento agresivo porque emula a quien admira, asimilando que es la forma más apropiada de actuar en su entorno.

En síntesis, Buss plantea que la agresividad es un aspecto común de la personalidad, pero su manifestación, tanto en forma como en magnitud, dependerá de la influencia ambiental, discriminación emocional y cognitiva del estímulo amenazante, y de las variables sociales que ensalzan el comportamiento agresivo. Posteriormente, Buss se une a Perry para diseñar el Cuestionario de Agresividad y detalla cuatro dimensiones, las cuales son expuestas en el siguiente apartado..

2.2.2.3. Dimensiones

De acuerdo al modelo teórico planteado en el instrumento que elaboraron Buss y Perry (1992), son:

a. Agresividad Física.

Tal como su nombre indica, las agresiones deben realizarse mediante el uso de la fuerza física, sea utilizando la corporalidad propia o un objeto capaz de infringir daño en el otro. Por ejemplo, un adolescente utiliza su regla para castigar en la mano a su compañero que minutos antes estaba haciéndole una broma.

b. Agresividad Verbal.

El medio para atacar al otro es el lenguaje, pudiendo recurrir al uso de frases peyorativas y/o temerarias, insultos, sobrenombres, entre otros. Los autores consideran que es más frecuente que la agresividad física esté acompañada por la verbal, mientras que si la agresión verbal es la predominante, no necesariamente conduciría al ataque físico; además, suele ser más frecuente entre mujeres. Por ejemplo, una adolescente que está disgustada con una compañera del aula puede inventar un rumor sobre ella para hacerla sentir mal.

c. Ira.

Se trata de un sentimiento asociado a la hostilidad (Eckhardt, 2004), el cual varía en intensidad desde un disgusto leve hasta furia incontrolable (Spielberger, 1983), cuando la persona no puede alcanzar lo que anhela y se frustra (Pérez, 2008). Por ejemplo, un adolescente que está padeciendo insomnio y antes de asistir a clases tuvo una discusión con su madre, puede liberar su ira agrediendo a un compañero o docente, tras sentirse amenazado.

d. Hostilidad.

Requiere de un estado cognitivo predisponente para valorar de modo negativo a las demás personas y situaciones (Smith y Smith, 1994; Buss, 1961). Por ejemplo, un adolescente que escucha a un compañero pedir que revisen la tarea, puede razonar que esa petición va directamente en contra suya.

2.2.2.4. Clasificación de la Conducta Agresiva

Al tener diferentes manifestaciones puede ser clasificada en (Cerezo y Ato, 2010):

- Hostil: se caracteriza por su base emocional y escaso control de impulsos, se presenta frente a la mayoría de estímulos que la persona interpreta como amenazantes y tiene como objetivo lastimar al otro.
- Instrumental: ocurre cuando se concibe a la agresividad como un medio para algún fin anhelado como la mejora en el estatus social, de la autoestima o fortalecer el sentido de pertenencia a alguna agrupación en específico.
- Directa: se manifiesta cuando la persona tiene claridad sobre el objetivo que pretende lastimar.
- Desplazada: generalmente cuando la persona concibe que no puede agredir a quien la ofende o amenaza, recurre a lastimar a un tercero para liberar su tensión emocional.
- Personal: se trata del tipo de agresión que realiza la persona contra sí misma.
- Abierta: es el tipo de agresión que es fácilmente perceptible por los espectadores y la víctima.
- Disimulada: generalmente está relacionada al sarcasmo y otras formas verbales de agredir al otro sin que este se dé cuenta.

De acuerdo a esta clasificación, la agresividad adopta diversas formas de expresión que se usarán de acuerdo al contexto, las características de la persona agresiva y el daño que intenta ocasionar en el otro.

2.2.2.5. Determinantes de la Agresividad

Como se ha mencionado, existen diversos factores que facilitan las reacciones agresivas, entre ellos se tiene a (Genovard, 1987):

a. Frustración.

La experimentación de la frustración inicia desde la primera etapa del desarrollo y continúa manifestándose a lo largo de la vida porque la persona no puede conseguir todo lo que anhela. Es responsabilidad de los padres enseñar a sus hijos a convivir con la frustración en lugar de ignorarla o rechazarla. Especialmente en la etapa de la adolescencia, cuando la persona atraviesa por diversos cambios que pueden ser no agradables, también experimenta confusión entre seguir la autoridad de sus padres y alcanzar la independencia anhelada junto a tener éxito social entre sus pares.

b. Disciplina Dura.

Los estilos de administrar la disciplina juegan un papel importante respecto a cómo aprenden las personas a tratar a otros, cuando han cometido un error. Si los padres recurren a medidas punitivas o los castigos son sobredimensionados en comparación a las faltas cometidas, será más probable que el adolescente trate de igual forma a los otros cuando se equivoquen, porque no conoce otra forma de resolver los conflictos.

c. Sentimientos de Inseguridad.

Ante la amenaza sin posibilidad de escapar, puede recurrir a la agresión como un medio para recuperar la seguridad perdida. También involucra la carencia afectiva que enfrentan algunos hijos por la ausencia directa o indirecta de los padres, y que resuelven tornándose agresivos contra sí mismos, los padres, sus compañeros u objetos.

d. Inconsistencia de los Padres.

Los hijos tienen altas expectativas sobre el comportamiento de sus padres y las reacciones de estos frente a los conflictos que pueden suscitarse en el hogar. Cuando los padres reaccionan de forma exagerada a la agresividad característica del adolescente o la crítica que el adolescente realiza de las opiniones paternas que antes aceptaba sin problemas; se da pie a que los hijos perciban que sus padres no son 'perfectos' y ello desencadene o refuerce la agresividad parental y filial.

2.2.3. Marco Conceptual

a. Competencia parental

Es el cúmulo de capacidades que adquieren y desarrollan los padres para promover en sus hijos la independencia y autosuficiencia (Bayot y Hernández, 2008).

Sobre la adaptación fue, realizada por Cabrera (2018), en 548 adolescentes que cursaban la secundaria en el distrito de Casa Grande.

b. Agresividad

Es el comportamiento reiterativo que tiene como finalidad atacar para ocasionar lesiones u otra clase de daño según su tipo de manifestación, que puede ser física, verbal, por ira y con hostilidad (Buss, 1989). Sobre la adaptación, esta fue realizada por Villanueva (2017), en 379 adolescentes del distrito de Florencia de Mora, Trujillo.

CAPITULO III

RESULTADOS

Tabla 3

Nivel de Competencia Parental en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Competencia Parental	N	%
Bajo	100	37.9
Medio	121	45.8
Alto	43	16.3
Total	264	100.0

En la Tabla 3, se observa que el nivel sobresaliente de competencia parental es medio y está representado por el 45.8% de los estudiantes. En cuanto a los otros niveles, 37.9% corresponde al nivel bajo y 16.3% representa al nivel alto.

Tabla 4

Nivel de Competencia Parental según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Dimensión y nivel	N	%
Implicación parental		
Bajo	95	36.0
Medio	133	50.4
Alto	36	13.6
Total	264	100.0
Resolución de conflictos		
Bajo	89	33.7
Medio	125	47.3
Alto	50	18.9
Total	264	100.0
Consistencia disciplinar		
Bajo	117	44.3
Medio	118	44.7
Alto	29	11.0
Total	264	100.0

En la Tabla 4, se observa que en todas las dimensiones predomina el nivel medio con porcentajes que oscilan entre 44.7% y 50.4%.

Tabla 5

Nivel de Agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel	N	%
Bajo	141	53.4
Medio	75	28.4
Alto	48	18.2
Total	264	100.0

En la Tabla 5, se evidencia que el nivel con mayor trascendencia es bajo y está representado por el 53.4% de los estudiantes. En cuanto a los otros niveles, 28.4% corresponde al nivel medio y 18.2% representa al nivel alto.

Tabla 6

Nivel de Agresividad según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Dimensión – Nivel	N	%
Agresividad Física		
Bajo	161	61.0
Medio	69	26.1
Alto	34	12.9
Total	264	100.0
Agresividad Verbal		
Bajo	130	49.2
Medio	81	30.7
Alto	53	20.1
Total	264	100.0
Ira		
Bajo	137	51.9
Medio	71	26.9
Alto	56	21.2
Total	264	100.0
Hostilidad		
Bajo	125	47.3
Medio	79	29.9
Alto	60	22.7
Total	264	100.0

En la Tabla 6, se verifica que el nivel con mayor trascendencia es bajo en todas las dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 47.3% y 61%.

Tabla 7

Correlación entre Competencia Parental y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	Competencia Parental (r)	Sig.(p)
Agresividad	-. 673	.000**

**p<.01 *p<.05

En la Tabla 7, se visualiza que la prueba de correlación de Spearman encontró correlación muy significativa ($p < .01$), inversa y de tamaño grande entre competencia parental y agresividad.

Tabla 8

Correlación entre la dimensión Implicación parental de la Competencia Parental y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	Implicación parental (r)	Sig.(p)	
Agresividad Física	-.415	.000	**
Agresividad Verbal	-.389	.000	**
Ira	-.351	.000	**
Hostilidad	-.149	.067	

**p<.01 *p<.05

En la Tabla 8, se muestra que la prueba de correlación de Spearman reportó correlación muy significativa ($p < .01$), inversa y de tamaño mediano entre implicación parental y las dimensiones agresividad física, agresividad verbal e ira.

Tabla 9

Correlación entre la dimensión Resolución de conflictos de la Competencia Parental y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	Resolución de conflictos (r)	Sig.(p)	
Agresividad Física	-.342	.000	**
Agresividad Verbal	-.451	.000	**
Ira	-.127	.096	
Hostilidad	-.103	.117	

**p<.01 *p<.05

En la Tabla 9, se visualiza que la prueba de correlación de Spearman halló correlación muy significativa ($p < .01$), inversa y de tamaño mediano entre resolución de conflictos y las dimensiones agresividad física y agresividad verbal.

Tabla 10

Correlación entre la dimensión Consistencia disciplinar de la Competencia Parental y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	Consistencia disciplinar (r)	Sig.(p)	
Agresividad Física	-.304	.000	**
Agresividad Verbal	-.389	.000	**
Ira	-.078	.157	
Hostilidad	-.435	.000	**

**p<.01 *p<.05

En la Tabla 10, se muestra que la prueba de correlación de Spearman comprobó que existe correlación muy significativa ($p < .01$), inversa y de tamaño mediano entre consistencia disciplinar y las dimensiones agresividad física, agresividad verbal y hostilidad.

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

Los adolescentes evalúan constantemente a su entorno para formular sus propias opiniones, mostrar su necesidad de independencia y descubrir en qué clase de adulto quieren convertirse; en consecuencia, también evalúan las competencias de sus padres para tratarlos, educarlos y atender sus necesidades socioafectivas. Además, los adolescentes se enfrentan a importantes cambios físicos y psicológicos, que pueden conducirlos a un estado predisponente de rebeldía, que suele ser confundido con la irritabilidad y agresividad. Será necesario, entonces, que las competencias parentales se encuentren a la altura de las necesidades del desarrollo adolescente, para que pueda producirse el acompañamiento saludable durante el crecimiento de los hijos y estos se conviertan en personas útiles para la sociedad. Con el propósito de descubrir cuál es la relación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, se procede a realizar el análisis de resultados, comenzando por los de tipo descriptivo de ambas variables.

En la Tabla 3 se encuentra el nivel general de competencia parental en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, encontrándose que sobrepasa el nivel medio, el cual reúne al 45.8% de estudiantes. Esto quiere decir que, generalmente, los estudiantes consideran que sus padres están capacitados para cuidarlos, velar por satisfacer sus necesidades y expresar interés por las actividades que realizan los hijos y supervisar la forma en que se administra la disciplina al interior del hogar; todo ello con la intención de garantizar que el desarrollo de los estudiantes esté orientado hacia la independencia y convertirse en autosuficientes. Asimismo, existen algunas capacidades que la mayoría de los padres y las madres aún deben afianzar para que sus competencias sean categorizadas en un nivel alto; esto se debe a que algunos padres y madres, no se adaptan fácilmente a la etapa de la adolescencia y los desafíos que esta involucra. Además, debe considerarse que la evaluación del adolescente puede estar influenciada por las creencias culturales respecto a cómo debe comportarse un buen padre y una buena madre; también, por la volatilidad emocional propia de la adolescencia, es posible que los resultados de la percepción de la competencia parental cambien constantemente y se estabilicen al acercarse a la adultez.

En referencia a ello, Rodrigo et. al. (2009), describen a la competencia parental como el cúmulo de capacidades que presentan el padre y la madre, para ejercer su función parental de modo flexible, así se adaptan para satisfacer las necesidades cambiantes por el desarrollo de sus hijos y este comportamiento es acorde a los criterios sociales respecto al perfil del buen padre y la buena madre. Sobre ello, se puede afirmar que en cada comunidad existe un modelo ideal de las figuras parentales, dicho modelo se constituye también por las variables contextuales del presente; así, los padres de los adolescentes estudiados no pueden comportarse como el modelo parental "desactualizado"; sino, deben ajustar sus capacidades a lo que esperan sus hijos en la época actual. Asimismo Barudy y Marquebreucq (2006), resaltan la característica de flexibilidad en los padres porque si ellos provienen de hogares disfuncionales, han sido capaces de superar la mayoría de esas limitaciones para ejercer una adecuada parentalidad y se encuentran en constante aprendizaje para ser mejores. Esta cita es apropiada al considerar los altos índices de crianza punitiva que existen en Perú y que fueron expuestos en la delimitación del problema. En ese sentido, es probable que la mayoría de padres haya sido educada en contextos estrictos y haya experimentado castigos punitivos, los cuales se encuentran desfasados en la actualidad; por ello, las competencias de los padres deben ser flexibles y adaptarse al presente para que se pueda ejercer una parentalidad más saludable.

Este resultado coincide con Villalobos (2019), quien al estudiar la competencia parental percibida en adolescentes limeños, encontró que predominaba el nivel medio de la variable con 37.5%, también se reportan coincidencias con la investigación de Miranda (2019), que halló la predominancia del nivel medio de competencia parental en 49% de adolescentes de Paiján. Los resultados similares se deben a que las poblaciones de estos estudios comparten características similares como la etapa de desarrollo y residir en la costa peruana. Por otra parte, este resultado objeta lo encontrado por Díaz (2020), quien halló que la competencia parental percibida en adolescentes predominaba en nivel bajo porque las mujeres, que eran mayoría en la población, evaluaban la competencia parental en función a la capacidad de diálogo y atención emocional, las cuales eran deficientes en los padres; tampoco el resultado coincide con la investigación de Cardozo et al. (2019), que reportó nivel alto en

adolescentes argentinos, la diferencia de resultados se explica por el contraste de factores sociodemográficos entre Perú y Argentina.

En la Tabla 4 se encuentra el nivel de cada dimensión de competencia parental en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, reportándose que sobresale el nivel medio en las tres dimensiones: implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar, con porcentajes que varían entre 44.7% y 50.4% de la muestra. Esto permite afirmar que los estudiantes califican como promedio las competencias parentales de sus figuras parentales, encontrando que en la mayoría de ocasiones se muestran interesados en garantizar que los hijos se desarrollen de forma plena; administran adecuadamente los recursos internos y externos para atender los problemas suscitados al interior del grupo familiar; y logran ser coherentes en la forma que gestionan la disciplina, asignando castigos efectivos para eliminar o prevenir comportamientos inadecuados de los hijos, que atentan contra las normas del hogar y de la sociedad. Asimismo, cuando las competencias parentales coinciden con las expectativas de los hijos y de la sociedad, se logra una valoración favorable de estas; mientras que, si los padres pretenden formar a sus hijos con patrones que difieren mucho de lo que está normalizado por la sociedad, se obtiene una valoración negativa.

Sobre ello, Rodrigo et. al. (2009), refieren que para lograr un nivel promedio en las competencias parentales, se requiere de equilibrio entre las características psicosociales del sistema familiar como el tipo de familia, el nivel de instrucción de los padres, el nivel socioeconómico, la comunidad a la que pertenecen, la religión que profesan, entre otros; y la clase de educación que los progenitores pretenden ofrecer a sus hijos considerando sus características personales; remarcando que no es sencillo para la labor parental educar a hijos adolescentes. Es decir, las competencias parentales mejoran cuando la forma de cuidar, proteger y educar a los hijos, coincide con las expectativas de ellos según su etapa de desarrollo en el ciclo vital.

Este resultado coincide con Villalobos (2019), quien encontró que predominaba el nivel medio en todas las dimensiones de la variable en análisis, con porcentajes que fluctuaban entre 29.5% a 33%, la autora sostiene que este resultado deberá concordar con los hallado por otros estudios con poblaciones similares. Además, este resultado coincide parcialmente con Guerra (2019), quien determinó el nivel medio

sobresaliente solo en la dimensión consistencia disciplinar, en 61.3% de adolescentes cajamarquinos; la autora sostiene que este resultado obedece a que en la sierra peruana se cuestiona poco la administración de disciplina de los padres, por lo que su población se mostraba más conforme en esta dimensión. También el resultado coincide parcialmente con González et al. (2017), quien halló que adolescentes mexicanos ubicaban en el nivel medio al control conductual ejercicio solo por el padre; este resultado se debe a que la sociedad mexicana suele encargar al padre la función de disciplinar a los hijos.

En cuanto a la agresividad, la Tabla 5 muestra el nivel general de esta variable en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, mostrándose que resalta el nivel bajo constituido por el 53.4% de la muestra. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes son capaces de responder adecuadamente a los estímulos que les ocasionan malestar afectivo y cognitivo, siendo capaces de resolver las diferencias con sus pares sin recurrir a realizar ataques físicos y/o verbales que vulneren la integridad del otro. Ello se debe a que los actos violentos son sancionados tanto en el ámbito académico, por las normas escolares, como en el grupo familiar, por las normas familiares; entonces, adecuadas condiciones educativas, familiares y sociales, contribuyen a prevenir y regular los comportamientos agresivos.

Al respecto, Kaplan (2009), sostiene que la agresividad, además de ser un acto intencional para causar daño en el otro, ocurre como una respuesta aprendida frente a la interpretación subjetiva que se realiza sobre el peligro, el cual puede ser real o ficticio. Es decir, cuando los adolescentes interpretan que el estímulo es amenazante, se manifestará la agresividad; pero pueden haber cometido un error en la interpretación o estar predispuestos a percibir ataques y ello se explicaría por la influencia de los contextos donde participan. Por ende, si las condiciones de dichos contextos estimulan comportamientos sociales más adaptativos, los adolescentes evaluarán apropiadamente cada estímulo y optarán por respuestas alternativas a la agresividad.

Este resultado coincide con Idrogo (2020), quien halló que el nivel predominante de agresividad en adolescentes era bajo, el autor explica que su resultado se debe a que su población mostraba adaptación de conducta en nivel medio, lo cual es un factor protector contra la agresividad. Además, este resultado difiere de lo encontrado por Quijano y Ríos (2015), quienes determinaron que predominaba el nivel medio de agresividad en adolescentes chiclayanos, las autoras explican que el adolescente requiere guía de su medio para regular su comportamiento y fortalecer su control de impulsos para prevenir la aparición de la agresividad. También el resultado coincide con Guerra (2019), quien halló nivel bajo de agresividad en 95.1% de adolescentes cajamarquinos, la autora explica este resultado en relación a la disciplina estricta que supervisan las figuras parentales. Por otra parte, el resultado difiere de lo hallado por Verástegui (2018) y Saavedra (2016), quienes reportó la predominancia de la agresividad impulsiva en adolescentes ecuatorianos y chimbotanos, respectivamente; los autores explican que esto se debe al tipo de socialización que propician el padre y la madre. Tampoco coincide con lo encontrado por Gutiérrez (2018), que indicó nivel alto de agresividad en 27.1% de adolescentes limeños; el autor sostiene que la escasa manifestación de agresividad está en relación a los rasgos de personalidad de su población. Además, los resultados no concuerdan con la investigación de Miranda (2019), que encontró nivel medio de agresividad en 45% de adolescentes de Paiján, el autor explica estos resultados en función a la forma en que el sistema escolar supervisa que los adolescentes tengan comportamientos adecuados.

En la Tabla 6 se encuentra el nivel de cada dimensión de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo, estableciéndose que resalta el nivel bajo en las cuatro dimensiones: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, con valores porcentuales que varían entre 47.3% y 61%. Esto quiere decir que la mayoría de estudiantes tiende a regular sus emociones de naturaleza negativa para evitar transgredir los derechos de los demás, ello es posible cuando los estudiantes elaboran respuestas más adaptativas a los estímulos agresivos que perciben. Si bien ha sido señalado que los adolescentes muestran mayores niveles de irritabilidad, debe recordarse que no todos manifiestan comportamientos agresivos y esto se debe a la influencia del ambiente; es decir, cómo este regula y sanciona a la agresividad.

Esto es corroborado por Kostelrick (2009), quien manifiesta que la agresividad es una conducta desaprobada por la sociedad porque ocasiona lesiones en otras personas, animales, objetos o instituciones, ya sea que se realice a través de la fuerza física o utilizando el lenguaje. Entonces, cuando los adolescentes identifican las contingencias negativas de sus comportamientos agresivos, optan por actuar de forma distinta para evitar sanciones. Por su parte, Berkowitz (1965), señala que si bien la persona experimenta frustración antes de emitir una respuesta agresiva, se requiere de condiciones adicionales para concluir que actuar con agresividad es la mejor opción. En ese sentido, los estudiantes estudiando son capaces de gestionar mejor su frustración considerando los riesgos de proceder con agresividad; es posible que una mejor gestión de sus emociones sea un comportamiento aprendido tanto en la escuela como en la familia.

Este resultado armoniza con lo hallado por Idrogo (2020), al investigar la agresividad en adolescentes de Pacasmayo, donde determinó que en todas las dimensiones de agresividad predominaba el nivel bajo; el autor sostiene que su resultado se debe a que entre los factores que previenen la agresividad se encuentra la adecuada dinámica familiar y la información proveniente del contexto donde se desarrollan. Además, este resultado coincide parcialmente con lo hallado por Gutiérrez (2018), quien determinó que predominaba el nivel bajo en la dimensión Irritabilidad y medio en las dimensiones Verbal y Física, en adolescentes; el autor señala que sus resultados se deben a que su población era muy sensible a la crítica y su condición como adolescentes conllevaba a que reaccionen negativamente a los comentarios de pares, docentes y su familia.

En la Tabla 7, se acepta la hipótesis general que dice: existe correlación significativa entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo; al encontrarse que el estadístico de correlación de Spearman reportó correlación muy significativa, inversa y de magnitud grande ($r = -.673$; $p < .01$) entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Esto quiere decir que mientras los estudiantes perciban que las competencias de sus figuras parentales son idóneas para favorecer su desarrollo pleno, así como la resolución de los conflictos suele ser exitosa y hay coherencia en la administración de la disciplina; podrán

encontrar en sus figuras parentales un modelo de interacción social que pueden imitar, logrando que los estudiantes manifiesten, con menor frecuencia, conductas agresivas frente a estímulos que pueden ocasionarles malestar emocional y cognitivo, por lo que no recurrirán a acciones que dañen de forma verbal o física, directa o indirecta, a otras personas. Es decir, cuando los estudiantes confían en las capacidades de sus padres, se inclinan a actuar como ellos demostrando afecto, nuevas formas de resolver los problemas y actuando conforme a las normas; lo cual distancia al adolescente de actuar con agresividad porque esta conducta es inusual en su entorno familiar.

Al respecto, Bandura (1977, citado en Romero, 2018), sostiene que las condiciones del sistema familiar son elementos intervinientes en la aparición del comportamiento agresivo; por lo cual, cuando los padres ejercen un comportamiento coherente y se implican en el desarrollo de sus hijos, estos imitan los comportamientos positivos de sus padres y tienen un mejor desempeño social. Genovard (1987), refuerza lo planteado sosteniendo que los hijos presentan altas expectativas respecto al rol de los padres. Cuando los estudiantes perciben que los padres son capaces de atender sus necesidades, experimentan emociones positivas que ayudan al equilibrio y gestión emocional; lo cual los hace menos proclives a proceder con agresividad.

Este resultado coincide con Miranda (2019), quien encontró correlación significativa, inversa y de efecto grande ($r = -.69$; $p < .01$) entre competencia parental y agresividad en adolescentes de Paiján; la autora resalta que la calidad de las competencias parentales guarda correspondencia con la manifestación de la agresividad. Asimismo, el resultado coincide con Guerra (2019), que halló correlación significativa, inversa y de efecto pequeño ($r = -.191$; $p < .05$) entre competencia parental y agresividad en adolescentes de Cajamarca; debido al tamaño de la correlación, la autora explica que deben existir otras variables intervinientes, además de la competencia parental, que moldean el comportamiento agresivo en los adolescentes, esto se explicaría también porque durante la adolescencia, los padres no son los únicos agentes de socialización relevantes. También el resultado es coincidente con Solórzano (2021), quien halló correlación significativa, inversa y de efecto pequeño ($r = -.205$; $p < .04$) entre competencia parental y agresividad en

estudiantes del Callao; el autor señala que lo que ocurre en el sistema familiar afecta a los adolescentes en la expresión de sus emociones y su estilo de vida, los adolescentes que se exponen poco a la violencia en la familia, presentarán menos comportamientos agresivos.

Asimismo, se acepta la hipótesis específica que dice: existe correlación entre las dimensiones (implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar) de competencia parental y las dimensiones (agresividad verbal, agresividad física, hostilidad e ira) de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Encontrándose que en la Tabla 8, la prueba de correlación de Spearman halló correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre la dimensión implicación parental con agresividad física ($r = -.415$; $p < .01$), agresividad verbal ($r = -.389$; $p < .01$) e ira ($r = -.351$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Esto quiere decir que los estudiantes se sienten acompañados en su desarrollo por sus padres, cuando los perciben involucrados en su formación personal, demuestran interés por el quehacer de sus hijos, evidencian preocupación por el estado de sus emociones y asignan tiempo de calidad para compartir en familia; ello se asocia con la escasa frecuencia de recurrir a la agresión física mediante el uso de la fuerza física u objetos para provocar daño en quien consideran su oponente; tampoco utilizan ataques verbales como insultos o frases denigrantes, ni suelen experimentar ira contenida por no obtener lo que anhelan. Esto se explica porque cuando los hijos adolescentes perciben que sus padres son cercanos afectivamente, incrementan las sensaciones emocionales positivas, las cuales contribuyen a una mejor gestión de la afectividad e impulsos. Así, cuando los estudiantes se enfrentan a amenazas o el peligro, estarán menos predispuestos a actuar con agresividad.

Al respecto, Bayot y Hernández (2008), señalan que los padres competentes se muestran motivados a satisfacer las necesidades de sus hijos y encuentran que su adecuado rol parental es parte de su autorrealización personal; por lo cual, los padres que buscan compartir mayor tiempo con sus hijos y están al pendiente de su desarrollo, provocan un efecto emocional beneficioso y regulador en los estudiantes. Además, Buss (1961), refiere que la manifestación agresiva toma la forma de descargas emocionales y comportamentales negativas contra el otro, las mismas que

según su naturaleza pueden ser explicadas por diversos factores, entre ellos, el aumento de presión sobre la persona agresiva. Esto permite señalar que los adolescentes que no cargan sobre sí, la presión de tener padres ausentes o poco implicados, suelen tener más emociones positivas que estimulan la creatividad para que encuentren formas más adecuadas de interactuar con sus pares, desplazando a la agresividad.

Este resultado coincide parcialmente con lo hallado por Guerra (2019), quien determinó que existe correlación muy significativa, inversa y de magnitud pequeña ($r = -.291$; $p < .01$) entre implicación parental y agresividad en adolescentes de Cajamarca; la autora explica que cuando los padres manifiestan interés y aceptación hacia sus hijos, la agresividad disminuye en estos. También el resultado coincide parcialmente con Miranda (2019), quien encontró correlación muy significativa, inversa y de magnitud grande entre implicación parental y todas las dimensiones de agresividad; la autora señala que los padres comprometidos en el desarrollo de sus hijos suelen estimular comportamientos adaptativos en estos. Asimismo el resultado coincide con Pesantes (2019), quien reportó correlación significativa, inversa y de magnitud pequeña entre implicación parental y agresión física, agresión verbal e ira, en adolescentes de Trujillo; la autora resalta el rol parental como factor protector de la manifestación de comportamientos agresivos.

En la Tabla 9, la prueba de correlación de Spearman halló correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre la dimensión resolución de conflictos con agresividad física ($r = -.342$; $p < .01$) y agresividad verbal ($r = -.451$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Esto quiere decir que la percepción de los estudiantes sobre la capacidad de sus padres para afrontar las vicisitudes de la vida, recurriendo a soluciones creativas que ponen fin al conflicto y evidenciando que son capaces de administrar correctamente sus recursos personales y ofrecidos por el exterior; contribuye a que los hijos aprendan que existen diversas formas de resolver los inconvenientes, desplazando la posibilidad de incidir en conductas agresivas de índole física como golpes, empujones, uso de armas para provocar daño, o de índole verbal como los insultos, los sobrenombres o la intimidación, que afectan la integridad del otro con quien se tiene algún tipo de pugna. Sin duda, observar que los padres resuelven los conflictos

desde la creatividad y aprovechando los recursos disponibles, se convierte en un buen ejemplo y genera aprendizaje en los estudiantes, de tal forma que estos también son capaces de gestionar mejor sus propios conflictos y desplazar la agresividad, que generalmente implica errores en la interpretación del estímulo y en la toma de decisiones.

Al respecto, Barudy y Dantagnan (2010), resaltan la influencia de los progenitores en la resolución del conflicto identitario de los adolescentes, haciendo mención que lo aprendido por los hijos respecto a los modos de socializar de sus padres, será replicado en otros escenarios de interacción. Debe recordarse que la finalidad de resolver el conflicto de identidad en la adolescencia es que la persona opte por formar parte de la sociedad o se distancie de ella, para eso debe contar con estrategias de socialización; por lo cual, cuando los padres de los estudiantes demuestran capacidad resolutoria, ellos aprenden a gestionar responsablemente la solución de los conflictos y así se hacen más idóneos para pertenecer a la sociedad. Además, Buss (1961), sostiene en su teoría que la persona tiende a imitar el comportamiento observado en sus modelos de vida, como los padres; por ende, si los padres son capaces de afrontar los problemas sin recurrir a conductas agresivas, los estudiantes se mostrarán más propensos a analizar con mayor detalle la situación, aprovechar los recursos disponibles y elaborar soluciones que no tengan que ver con la agresividad.

Este resultado coincide con Guerra (2019), quien halló correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana ($r = -.311$; $p < .01$) entre resolución de conflictos y agresividad en adolescentes de Cajamarca; la autora señala que cuando los hijos perciben que sus padres cuentan todos los recursos disponibles para afrontar los problemas, se sienten seguros y aprenden a resolver los conflictos sin recurrir a la agresividad. Además, el resultado coincide parcialmente con Miranda (2019), quien encontró correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana ($r = -.43$; $p < .01$) entre resolución de conflictos con agresividad verbal, y correlación muy significativa, inversa y de magnitud pequeña ($r = -.27$; $p < .01$) con agresividad física, en adolescentes de Paiján; la autora sostiene que los padres al resolver conflictos suelen usar con mayor frecuencia el diálogo, lo que favorece un mayor impacto en la disminución de la agresividad verbal en comparación a la física. También el resultado

coincide parcialmente con Pesantes (2019), quien encontró correlación significativa, inversa y de efecto pequeño entre resolución de conflictos con agresión física ($r = -.148$; $p < .05$) y agresión verbal ($r = -.119$; $p < .05$), en adolescentes de Trujillo; la autora sostiene que cuando los padres enseñan a sus hijos a resolver problemas de forma creativa y eficiente, estos abandonan progresivamente los comportamientos agresivos.

En la Tabla 10, la prueba de correlación de Spearman halló correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre la dimensión consistencia disciplinar con agresividad física ($r = -.304$; $p < .01$), agresividad verbal ($r = -.389$; $p < .01$) y hostilidad ($r = -.435$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. Esto indica que la valoración que realizan los estudiantes sobre la forma en la que sus padres administran la disciplina al interior del grupo familiar, asumiendo y desempeñando adecuadamente su rol de autoridad e implementando castigos que son coherentes con las faltas cometidas por los hijos y su nivel de desarrollo; provoca que los estudiantes aprendan que la sanción a los “malos comportamientos” de los otros, debe ser proporcional y reflexiva. Esto se asocia con la regulación de los comportamientos agresivos de los estudiantes, observándose que dejan de usar la violencia física o verbal para interactuar con aquellos que son desagradables o los hieren, además, cambia la predisposición cognitiva a permanecer siempre a la defensiva, por lo que el estudiante podrá estar más abierto a nuevas experiencias de socialización. Asimismo, este resultado se explica porque la mayoría de padres de los estudiantes han aprendido a adecuar la disciplina a las características de la adolescencia, que si bien se caracteriza por la búsqueda de la independencia, debe acompañarse de la maduración moral (valores y normas sociales), que también ocurre durante esta etapa.

Al respecto, Bayot y Hernández (2008), señalan que los padres muestran competencia al administrar disciplina en relación al tipo de cuidado que requieren sus hijos de acuerdo a su nivel de desarrollo. Por lo cual, los castigos que elijan los padres para moldear el comportamiento de sus hijos deben ser coherentes con las características de la adolescencia; es decir, los padres aprenden a encontrar el equilibrio entre ceder independencia a los hijos y continuar regulando su comportamiento para que haya ajuste social. Asimismo, Fernández-Abascal (2003),

manifiesta que los comportamientos agresivos se encuentran almacenados en la memoria y están asociados a experiencias previas caracterizadas por la violencia, la irritabilidad y la frustración. En ese sentido, los adolescentes aprenden constantemente observándose lo que hacen los demás; así, cuando sus padres son injustos con las medidas disciplinarias o utilizan medios punitivos, ellos replican estos actos en sus relaciones con otras personas o descargan la tensión acumulada por crecer en espacios agresivos.

Este resultado armoniza parcialmente con Guerra (2019), quien encontró correlación muy significativa, inversa y de magnitud pequeña ($r = -.161$; $p < .05$) entre consistencia disciplinar y agresividad en adolescentes de Cajamarca, la autora señala que la adecuada administración de disciplina, que involucra flexibilidad, estimula en los hijos seguir las reglas impuestas en el hogar y en la sociedad, en lugar de reaccionar agresivamente contra estas. Además, el resultado coincide parcialmente con Miranda (2019), que encontró correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre consistencia disciplinar con agresividad verbal ($r = -.42$; $p < .01$) y agresividad física ($r = -.44$; $p < .01$), en adolescentes de Paiján; la autora señala que instaurar normas desde temprana edad es un factor protector contra la agresividad, no obstante, puede tener menor efecto en la hostilidad por influencia de la adolescencia.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. El nivel predominante de competencia parental es medio en 46.1% de estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
2. El nivel predominante en las dimensiones (implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar) de competencia parental, es medio con porcentajes que oscilan entre 46.5% y 50.2% en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
3. El nivel predominante de Agresividad es bajo en 57.2% estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
4. El nivel predominante en las dimensiones (agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad) de agresividad, es medio con porcentajes que oscilan entre 50.0% y 66.2% en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
5. Existe correlación muy significativa, inversa y de magnitud grande ($r = -.673$; $p < .01$) entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
6. Existe correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre implicación parental con agresividad física ($r = -.415$; $p < .01$), agresividad verbal ($r = -.389$; $p < .01$) e ira ($r = -.351$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
7. Existe correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre resolución de conflictos con agresividad física ($r = -.342$; $p < .01$) y agresividad verbal ($r = -.451$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.
8. Existe correlación muy significativa, inversa y de magnitud mediana entre consistencia disciplinar con agresividad física ($r = -.304$; $p < .01$), agresividad verbal ($r = -.389$; $p < .01$) y hostilidad ($r = -.435$; $p < .01$), en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

5.2. Recomendaciones

1. Organizar un programa que ofrezca sesiones de terapia grupal bajo el enfoque del aprendizaje social, encaminado a los padres y las madres de los estudiantes que obtuvieron un nivel bajo en competencia parental percibida, con la intención de mejorar las capacidades y recursos que emplean los progenitores en la formación de sus hijos, conducirlos a adaptarse al periodo evolutivo de estos y mejorar las relaciones y la comunicación al interior del sistema familiar.
2. Implementar un programa de intervención bajo el enfoque cognitivo conductual, encaminado a los estudiantes que alcanzaron el nivel medio y alto en agresividad, con la intención de conocer cuáles son los pensamientos y emociones que predisponen a los estudiantes a emitir respuestas agresivas frente a diferentes estímulos, así como aplicar técnicas como la eliminación, sustitución, sistema de fichas, entre otros, para reemplazar los comportamientos agresivos por unos más adecuados que favorezcan su socialización.
3. Incluir en la escuela de padres los siguientes temas : cambios emocionales en la adolescencia, conductas de riesgo en la adolescencia , aprendo a disciplinar a mi hijo adolescente, comparto tiempo de calidad con mi hijo adolescente y acompaños a mi hijo adolescente hacia la adultez; con la finalidad que los padres mejoren sus competencias parentales teniendo información sobre el desarrollo y necesidades de su hijo adolescente y como satisfacerla

CAPITULO VI

REFERENCIAS Y ANEXOS

8.1 Referencias

- Aldeas Infantiles SOS (2017). Con Paternidad Activa involucramos a los padres en la crianza de sus hijas e hijos y fortalecemos sus familias. <https://www.aldeasinfantiles.org.pe/noticias/con-paternidad-activa%E2%80%9D-involucramos-a-los-padres>
- Ardouin, J., Bustos, C., Díaz, L. y Jarpa, M. (2006). Agresividad: modelos explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición. <http://www.robertexto.com/archivo4/agresividad.htm#4>
- Azar, E., Vargas, J. y Arán, V. (2018). Adaptación de la escala de competencia parental percibida a una población de padres argentinos. *Anuario de Investigaciones*, 25, 393–401. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369162253046/html/>
- Balbín, F. y Najar, C. (2014). *La competencia parental y el nivel de aprendizaje en estudiantes de 5to a 6to grado de primaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5773>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos en la infancia*. Gedisa.
- Barudy, J. (2009), Conferencia presentació a les Jornades Europeas sobre Resiliencia. Institut Francès de Barcelona.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010) *Los desafíos invisibles de ser Padre o Madre (Manual y Fichas)*. Gedisa.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.. (2006). *Hijos e hijas de madres resilientes*. Gedisa.
- Bayot, A. y Hernández, J. (2008). *Escala de Competencia Parental Percibida*. Tea Ediciones.

- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: some additional considerations. En Berkowitz, L. (Ed). *Advances in experimental social psychology* (vol 2). Academic Press.
- Betancur, C., Echeverri, M., Bustamante, L., Pinzón, S. y Torres, L. (2019). La adolescencia en contexto: representaciones sociales en adolescentes de Medellín y Armenia, Colombia. *Psycogente*, 22(42), 1–25. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00040.pdf>
- Bezzi, M. (14 de noviembre de 2019). Educación: qué es la “crianza positiva” y cómo puedes usarla para ser “firme pero amable” con tus hijos. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50382249>
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Buss, A. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Cabrera, C. (2018). *Propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida en estudiantes de secundaria del distrito de Casa Grande* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11257/cabrera_cc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cardozo, G., Dubini, P., Ramallo, M., Ardiles, R., Fantino, I. y Serra, M. (2019). *Ciberacoso y competencias parentales en adolescentes escolarizados*. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/692.pdf>
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137–144.
- De Cantarazzo, D. (2001). *Motivación y emoción*. Pearson Educación.
- Díaz, E. (2020). *Competencia parental percibida y autoconcepto en estudiantes con déficit de habilidades sociales de un colegio nacional del distrito de Los Olivos* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7826/Competencia_DiazAlarcon_Elizabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Eckhardt, C. (2004). The assessment of anger and hostility a critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 17-43.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Jiménez, M. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2015). *Informe Anual 2015*. UNICEF. https://www.unicef.org/media/50056/file/UNICEF_annual_report_2015_SP.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2018). *Poner fin al castigo corporal*. <https://www.unicef.org/lac/historias/poner-fin-al-castigo-corporal>
- Freud, S. (2006). *Obras completas, más allá del principio del placer*. Amorrortu Editores.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80521287004.pdf>
- García, C. (20 de noviembre de 2018). Los “padres helicóptero” crían hijos incapaces y dependientes. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/06/20/mamas_papas/1529486353_430587.html
- García-Ajofrín, L. (20 de noviembre de 2018). Viajamos por el mundo tras las cifras del bofetón. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/11/06/planeta_futuro/1541518236_198409.html
- Genovard, J. (1987). *Los niños hablan cuando las gallinas...* Ediciones Mundo Mejor.
- Gómez, E. y Haz, A. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del SENAME: La perspectiva del profesional. *Psykhé*, 17(2), 53–65. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art05.pdf>
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R. (2017). Influencia de prácticas parentales sobre el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes. *European Scientific Journal*, 13(20), 1–17.
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciencias Médicas.

- Granada, P. y Domínguez de la Ossa E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2).
- Guerra, A. (2019). *Competencias parentales percibidas y agresividad en adolescentes de una institución educativa pública mixta de la ciudad de Cajamarca 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo].
- Gutiérrez, S. (2018). *Agresividad y personalidad en adolescentes de dos instituciones educativas de Villa El Salvador* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/686/1/GUTIERREZ%20PENA%2C%20SANDY%20JOANNA.pdf>
- Idrogo, M. (2020). *Adaptación de conducta y agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Pacasmayo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45190/Idrogo_MF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. [INEI]. (2016). *Más del 40% de las niñas y niños fueron víctimas de violencia física o psicológica en los últimos 12 meses*. INEI. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-del-40-de-las-ninas-y-ninos-fueron-victimas-de-violencia-fisica-o-psicologica-en-los-ultimos-12-meses-9191/>
- Jones, D. (2001). The assesment of parental capacity. En J. Horwart (Coord.), *The child's world assessin children in need* (pp. 255-273). Jessica Kingsley.
- Kaplan, H. (2009). *Sinopsis de Psiquiatria*. Editorial Panamericana.
- Kostelrick, M. (2009). *El desarrollo social de los niños*. Publicaciones Cruz.
- Martel, V. (2001). *Principales factores que generan agresividad y formas de violencia en la población escolar de la provincia de Lima* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33–52.
- Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychol. Rev.*, 38, 337–342.
- Miranda, C. (2019). *Competencia parental percibida y agresividad en estudiantes de una institución educativa de Paiján, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31134/miranda_jc.pdf?sequence=1
- Moyer, K. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in Behavioral Biology*, 2, 65–87.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia, Avances de la Disciplina*, 4(2), 69–82.
- Palacio, R. (2003). La agresión y la guerra desde el punto de vista de la etiología y la obra de Konrad Lorenz. *Revista de Estudios Sociales*, 14, 52–62.
- Pérez, M. (2008). Aproximación de la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Electronica de Motivación y Emoción - R. E. M*, 11, 28.
- Pesantes, R. (2019). *Competencia parental percibida y conducta agresiva en adolescentes del distrito de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30336/pesantes_rr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pinto, C., Sangüesa, P. y Silva, G. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. *Poiésis*, 24, 1–18.
- Quijano, S. y Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una institución educativa nacional, La Victoria – Chiclayo – 2014* [Tesis de pregrado]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/350/1/TL_QuijanoSignoriStephanie_RiosFernandezMarcela.pdf

- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, E. y Máiquez M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- RPP. (18 de noviembre de 2019). ¿Cómo los educas en casa? Conoce cómo aplicar la crianza positiva con tus hijos. *RPP*. <https://rpp.pe/peru/actualidad/como-los-educas-en-casa-conoce-como-aplicar-la-crianza-positiva-con-tus-hijos-noticia-1230434?ref=rpp>
- Saavedra, B. (2016). *Estilos de socialización parental y agresividad en adolescentes de una Institución Educativa Pública de Nuevo Chimbote* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/231/saavedra_a_b.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sahuquillo, R., Ramos, G., Pérez, A. y Camino, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado*, 20(1), 200–217.
- Sánchez, A. (12 de marzo de 2019). La Europa del Sur tiene cada vez menos hijos. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/03/12/actualidad/1552388916_941343.html
- Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15–22. <http://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Save The Children. (2017). *Informe: resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017*. Save The Children International.
- Smith, A. y Smith, T. (1994). *Anger, hostility and health*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Solórzano, R. (2021). *Competencia parental percibida y agresividad en adolescentes de instituciones educativas públicas, Región Callao 2020* [Tesis de pregrado,

Universidad César Vallejo].
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59784/Sol%
b3rzano_LRO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59784/Sol%c3%b3rzano_LRO-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Spielberger, C. D. (1983). *Assessment of anger: the state - trait anger scale*. Hillside: Erlbaum.Sommers.

Suárez, N. y Prada, R. (2015). *Estilos de crianza y agresión en adolescentes de cuarto y quinto año de secundaria de la I.E. José Olaya – Chiclayo, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo].
[http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/217/TESIS%2017-
PRADA%20-%20SU%C3%81REZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/217/TESIS%2017-PRADA%20-%20SU%C3%81REZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Van Sommers, P. (1976). *Biología de la conducta*. Limusa.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Gedisa.

Velastegui, E. (2018). *Estilos de socialización parental y agresividad en adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato].
[https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/27414/2/Velastegui%20Qu
isimal%C3%ADn%20Ericka%20Alejandra%20tesis.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/27414/2/Velastegui%20Quisimal%C3%ADn%20Ericka%20Alejandra%20tesis.pdf)

Villalobos, E. (2019). *Competencia parental percibida y autoconcepto en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* [Tesis de pregrado: Universidad Nacional Federico Villareal].
[http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3765/UNFV_VILLALOB
OS_LAGUNA_EVELIN_TITULO_PROFESIONAL_2019.pdf?sequence=1&isA
llowed=y#:~:text=Bayot%20y%20Hern%C3%A1ndez%20\(2008\)%20definiero
n,%2C%20etc.%E2%80%9D%20\(p](http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3765/UNFV_VILLALOBOS_LAGUNA_EVELIN_TITULO_PROFESIONAL_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Bayot%20y%20Hern%C3%A1ndez%20(2008)%20definieron,%2C%20etc.%E2%80%9D%20(p)

Villanueva, E. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario de agresión de Buss y Perry en estudiantes de secundaria del Distrito de Florencia de Mora* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/722/villanueva
se.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/722/villanueva_se.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

8.2 Anexos

Tabla A

Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov de la Escala de Competencia Parental y el Cuestionario de Agresividad en los en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	Z(K-S)	Sig.(p)
Competencia Parental	.066	.000 **
Implicación parental	.092	.000 **
Resolución de conflictos	.084	.000 **
Consistencia disciplinar	.144	.000 **
Agresividad	.056	.000 **
Agresividad Física	.105	.000 **
Agresividad Verbal	.117	.000 **
Ira	.091	.000 **
Hostilidad	.056	.000 **

Nota:

Z(K-S) : Valor Z de la distribución normal estandarizada

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

**p<.01 : Muy significativa

*p<.05 : Significativa

En la tabla A1, se aprecia que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov determinó la Escala de Competencia Parental y el Cuestionario de Agresividad, difieren muy significativamente ($p<.01$), de la distribución normal, deduciéndose que debe usarse la prueba de correlación de Spearman para determinar la correlación.

ANEXO B

Correlación ítem-test en la Escala de Competencia Parental Percibida versión Hijos (ECPH-H) en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Implicación Parental		Resolución de conflictos		Consistencia disciplinar			
Ítem	ritc	Ítem	Ritc	Ítem	ritc		
Ítem01	.392	Ítem17	.422	Ítem01	.508	Ítem01	.421
Ítem02	.296	Ítem18	.697	Ítem02	.563	Ítem02	.559
Ítem03	.578	Ítem19	.605	Ítem03	.466	Ítem03	.605
Ítem04	.384	Ítem20	.552	Ítem04	.659	Ítem04	.585
Ítem05	.458	Ítem21	.437	Ítem05	.530	Ítem05	.387
Ítem06	.410	Ítem22	.414	Ítem06	.652		
Ítem07	.334	Ítem23	.356	Ítem07	.366		
Ítem08	.548	Ítem24	.686	Ítem08	.670		
Ítem09	.293	Ítem25	.419	Ítem09	.413		
Ítem10	.403	Ítem26	.547	Ítem10	.381		
Ítem11	.694	Ítem27	.297	Ítem11	.486		
Ítem12	.437	Ítem28	.685	Ítem12	.305		
Ítem13	.507	Ítem29	.476				
Ítem14	.376	Ítem30	.304				
Ítem15	.324	Ítem31	.661				
Ítem16	.534	Ítem32	.295				

Nota:

ritc : Coeficiente de correlación ítem-test corregido

a : Ítem válido si ritc es significativo o es mayor o igual a .020.

En la tabla del Anexo B, se puede observar que todos los ítems que conforman el instrumento, armonizan en forma directa y muy significativa ($p < .01$), con la puntuación global, reconociendo valores que oscilan entre .296 y .698, por encima del mínimo requerido.

ANEXO C

Confiabilidad en la Escala de Competencia Parental Percibida versión Hijos (E CPP-H) en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	A	Sig.(p)	N° Ítems
Competencia Parental	.952	.000**	49
Implicación Parental	.884	.000**	32
Resolución de conflictos	.908	.000**	12
Consistencia disciplinar	.931	.000**	5

α : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

** $p < .01$: Muy significativa

En la tabla del Anexo C, se observa que la Escala de Competencia Parental Percibida versión Hijos (E CPP-H) y sus subescalas denotan buena confiabilidad.

ANEXO D

Correlación ítem-test en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

Ag. Física		Ag. Verbal		Ira		Hostilidad	
Ítem	Ritc	Ítem	Ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc
Ítem01	.516	Ítem01	.293	Ítem01	.491	Ítem01	.481
Ítem02	.381	Ítem02	.662	Ítem02	.633	Ítem02	.383
Ítem03	.327	Ítem03	.578	Ítem03	.287	Ítem03	.473
Ítem04	.507	Ítem04	.710	Ítem04	.476	Ítem04	.407
Ítem05	.306	Ítem05	.431	Ítem06	.314	Ítem05	.310
Ítem06	.718			Ítem07	.332	Ítem06	.318
Ítem07	.433					Ítem07	
Ítem08	.385					Ítem08	
Ítem09	.552						

Nota:

ritc : Coeficiente de correlación ítem-test corregido

a : Ítem valido si ritc es significativo o es mayor o igual a .020.

En la tabla del Anexo D, se puede observar que todos los ítems que conforman el instrumento, armonizan en forma directa y muy significativa ($p < .01$), con la puntuación global, precisando valores que oscilan entre .287 y .710.

ANEXO E

Confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo

	α	Sig.(p)	N° Ítems
Agresividad	.952	.000**	29
Agresividad Física	.936	.000**	9
Agresividad Verbal	.873	.000**	5
Ira	.904	.000**	7
Hostilidad	.891	.000**	8

+ α : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

** $p < .01$: Muy significativa

En tabla del Anexo E, se observa que la Agresividad y sus subescalas, alcanzan una buena confiabilidad.

ANEXO F1

ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA

(Versión para hijos/as)

NOMBRES Y APELLIDOS:

EDAD: SEXO: N° de personas en casa contándote a ti:

INSTRUCCIONES

A continuación se encuentra una serie de afirmaciones relacionadas a la función de los padres, lea cada una y responda según el cuadro de equivalencias.

NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
N	AV	CS	S

	N	AV	CS	S
1. Mis padres dialogan a la hora de tomar decisiones.				
2. Mis padres me obligan para conseguir hacer lo que ellos quieren.				
3. Mis padres apoyan las decisiones que se toman en la escuela/IES.				
4. Mis padres se adaptan a mis necesidades.				
5. Mis padres me obligan a cumplir los castigos que me imponen.				
6. Mis padres prestan atención con respecto a los recursos que para las familias existen en nuestra localidad.				

7. Comemos juntos en familia.				
8. Los padres tienen razón en todo.				
9. Repiten la frase “con todo lo que he sacrificado por ti”.				
10. Veo programas de TV con mis padres que luego comentamos.				
11. Me imponen un castigo, cada vez que hago algo mal.				
12. Mis padres abandonan sus asuntos personales por atenderme.				
13. Mis padres asisten a talleres que ayudan a mejorar la competencia como padres.				
14. Mis padres suelen hablar de forma abierta con el personal de la Escuela/IES.				
15. Mis padres suponen un ejemplo para mí.				
16. Las órdenes de mis padres las cumplo inmediatamente.				
17. Dedican un tiempo al día a hablar conmigo.				
18. Participo junto a mis padres en actividades culturales.				
19. Mis padres se interesan por conocer mis amistades.				
20. Me animan a que participe en proyectos a la comunidad.				
21. Mis padres asisten a las reuniones del APAFA que se establecen en la escuela/IES.				
22. Mis padres sufren cuando salgo solo de casa.				

23. Entiendo a mis padres cuando me riñen.				
24. Mis padres suelen mostrarme sus sentimientos.				
25. Mis padres comparten pasatiempos conmigo.				
26. Mis padres consiguen poner un orden en el hogar.				
27. Les resulta complicado que se tengan en cuenta mis decisiones.				
28. En mi casa celebramos reuniones de familiares y amigos.				
29. Mis padres charlan conmigo sobre cómo nos ha ido en la escuela/IES.				
30. Renuncio a mis ideas para satisfacer a mis padres.				
31. Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.				
32. Salgo junto a mis padres cuando podemos.				
33. Mis padres insisten en que tenga una regularidad en cuanto a hábitos de higiene.				
34. Paso mucho tiempo solo en casa.				
35. Estoy presente cuando mis padres discuten.				
36. Mis padres dedican todo el tiempo libre para atendernos.				
37. Las labores del hogar se hacen conjuntamente.				
38. Me siento sobreprotegido/a.				

39. El dinero es un tema habitual de la conversación en familia.				
40. Mis padres disponen de tiempo para atendernos.				
41. Mis padres insisten mucho para que cumpla mis obligaciones.				
42. Mis padres toman las decisiones por separado.				
43. Mis padres dedican una hora al día para charlar conmigo.				
44. Me orientan sobre mi futuro.				
45. En mi casa todos disfrutamos de nuestros pasatiempos.				
46. Establecen una hora fija en la que tengo que estar en casa.				
47. Mis padres dedican el tiempo suficiente para buscar soluciones.				
48. Mis padres colaboran conmigo en la realización de tareas escolares.				
49. Mis padres me piden perdón cuando se equivocan conmigo.				
50. Los quehaceres del hogar los realiza mi madre.				
51. Consigo lo que quiero de mis padres.				
52. Me molesta lo que mis padres dicen o hacen.				
53. Mis padres suelen darse cuenta de cuáles son mis necesidades.				

ANEXO F2

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD

Valorar en qué medida cada afirmación representa tu modo de ser.

CF	BF	NVNF	BV	CV
Completamente FALSO	Bastante FALSO	Ni VERDADERO Ni FALSO	Bastante VERDADERO	Completamente VERDADERO

	CF	BF	NV NF	BV	CV
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona					
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos					
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa en seguida					
4. A veces soy bastante envidioso					
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona					
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente					
7. Cuando estoy frustrado, suelo mostrar mi irritación					
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente					
9. Si Alguien me golpea, le respondo golpeándolo también					

10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos					
11. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.					
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades					
13. Me suelo implicar en peleas algo más de lo normal.					
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.					
15. Soy una persona apacible.					
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20. Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.					
21. Hay gente que me incita a tal punto que llegaremos a pegarnos.					
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.					
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					
24. No encuentro ninguna buena razón para pegarla a una persona.					

25. Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27. He amenazado a gente que conozco.					
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					

ANEXO G

ASENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) padre/madre de familia, su hijo(a) está invitado a ser parte del estudio de investigación llamado: “Competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo”; que será realizado por las bachilleres en Psicología, Nardia Melgarejo Villegas y Susan Miranda García.

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre competencia parental y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo; además, se fundamenta en la teoría de Competencia Parental de Bayot y Hernández (2008) y la teoría de Agresividad de Buss y Perry (1992). Estas teorías contribuirán al diagnóstico de las variables para su análisis y posterior implementación de estrategias de intervención que mejoren las condiciones de salud mental de su hijo(a) y sus compañeros/as.

La contribución de su hijo(a) permitirá profundizar el estudio sobre la influencia del acompañamiento parental durante la adolescencia de los menores y conocer su asociación con la manifestación de conductas agresivas que suelen interpretarse (a veces erróneamente) como “la rebeldía” del adolescente.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe, se realizarán las siguientes actividades:

1. Corroborar que tanto usted como su menor hijo(a) dieron su consentimiento para participar.
2. Aplicación ética sobre la confidencialidad de la información proporcionada.
3. Aplicación de los instrumentos de investigación: Escala de Competencia Parental Percibida Versión Hijos y Cuestionario de Agresividad.

Asimismo, se garantiza que su hijo(a) no percibirá alguna molestia o riesgo al participar en esta investigación; por ello, usted es libre de conceder o no la venia. Tampoco la participación representará alguna demanda económica hacia usted.

Su respuesta (marca y firmar):

SÍ () **NO ()** *acepto que mi menor hijo(a) participe voluntariamente en la investigación, habiendo comprendido la información que se me ha proporcionado.*

Firma del Padre/Madre/Apoderado

Huella digital

Fecha

Nombre:

DNI:

Al firmar este documento confirmo que las investigadoras a cargo del estudio me han informado sobre los objetivos del trabajo, de qué forma se empleará la información que ofrezcan, que reservarán los datos personales y el procedimiento para contestar a las pruebas presentadas.

Lo explicado por ellas se resume en:

- La finalidad del trabajo es identificar la relación entre competencia parental y agresividad ,en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Trujillo.
- Durante el procedimiento se responderán dos pruebas durante 1 hora, 30 minutos por cada una.
- Los datos consignados en cada prueba no representan ningún tipo de peligro contra la integridad de la persona evaluada.
- La información solo podrá revelarse a las autoridades competentes, si es que representa algún peligro contra la integridad de alguna persona, incluyendo quien fue evaluado(a).

Tras haber comprendido todo lo anteriormente expuesto, **CONSIENTO** que mi menor hijo(a) participe en el estudio.

Trujillo, _____ de _____ del _____

Nombre del menor participante

Nombre del padre o apoderado

Firma