

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD
EN ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS DEL DISTRITO DEL CUSCO, 2023**

PRESENTADO POR:

Br. JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO

Br. ADALI ZULOAGA YAÑEZ

PARA OPTAR AL TÍTULO

PROFESIONAL DE LICENCIADO(A)

EN PSICOLOGÍA

ASESOR:

Mg. HERNAN AGUIRRE COLPAERT

CUSCO - PERÚ

2025



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor HERNAN AGUIRRE COLPAERT
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: ESQUEMAS DESADAPTATIVOS
TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE DOS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DEL
CUSCO, 2023

Presentado por: JIMMY JOHN FARFAN CHALLIO DNI N° 72199867;
presentado por: ADALIS ZULOAGA YANEZ DNI N° 75170266
Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADO (A) EN
PSICOLOGIA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 2%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	<input checked="" type="checkbox"/>
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	<input type="checkbox"/>
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	<input type="checkbox"/>

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto**
las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 29 de DICIEMBRE de 2025


Firma

Post firma: HERNAN AGUIRRE COLPAERT

Nro. de DNI 23284629

ORCID del Asesor 0000 0002 6334 8843

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:542984721

TESIS FINAL PARA REPOSITORIO Adali-Jimmy.pdf

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:542984721

Fecha de entrega

23 dic 2025, 10:11 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

23 dic 2025, 10:29 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS FINAL PARA REPOSITORIO Adali-Jimmy.pdf

Tamaño del archivo

4.0 MB

156 páginas

27.831 palabras

173.858 caracteres




2% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 25 palabras)

Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia, en especial a mi mamá quien me apoyo en cada momento difícil de mi vida y me acompaño en mi proceso de mi formación personal y académica.

Finalmente, a todos mis hermanos, quienes motivaron mi desarrollo personal y profesional

Jimmy John Farfan Chalco

Dedico esta tesis a mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y por ser mi fuente de fortaleza en cada paso de mi camino. A mis padres, quienes siempre me han brindado su amor, sacrificio, apoyo incondicional y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia, Gracias a todos por ser parte de este importante capítulo de mi vida.

Adali Zuloaga Yañez

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi asesor de tesis por su ayuda, esfuerzo y dedicación para culminar con la tesis. Dedicado a L, quien con su apoyo incondicional se pudo concretar el trabajo de investigación.

Por último, agradezco a mis docentes por la formación académica y a mi Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, mi casa de estudios.

Jimmy John Farfan Challco

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta tesis. En especial, quiero manifestar mi sincera gratitud a mi asesor de tesis, Hernán Aguirre Colpaert, por su orientación, paciencia y apoyo constante durante todo este proceso. A mis padres, por su amor incondicional, su confianza y por ser mi mayor fuente de motivación. Gracias por su apoyo inquebrantable en cada paso de mi vida.

Adali Zuloaga Yañez

Resumen

El estudio tuvo como propósito examinar la asociación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental, utilizando instrumentos validados para medir ambas variables en una muestra representativa de adolescentes. La muestra estuvo integrada por 278 estudiantes (82 mujeres y 196 varones), a quienes se aplicó el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos YSQ-L2 de Young y Brown (1990) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992).

Los hallazgos evidenciaron una relación global significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad ($p = 0.000 < 0.05$). Asimismo, la dimensión límites deficitarios e inadecuados mostró una asociación significativa con la agresividad ($p = 0.001 < 0.05$), lo que indica que los estudiantes con mayores dificultades para regular impulsos y ajustarse a normas tienden a presentar con más frecuencia conductas agresivas. Entre los esquemas más predominantes se identificaron desconexión y rechazo, focalización en los otros, sobrevigilancia e inhibición, y límites deficitarios e inadecuados. Respecto a la agresividad, se observó que la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de moderados a altos, destacando la agresividad **verbal** y **física** como las manifestaciones más recurrentes.

Palabras clave: Esquemas, Agresividad, Adolescentes, Conductas.

Abstract

The aim of this study was to examine the association between early maladaptive schemas and aggression among students from two public educational institutions in the Cusco district in 2023. A quantitative approach was adopted, using a correlational, non-experimental design. Validated instruments were administered to assess both variables in a representative sample of adolescents. The sample consisted of 278 students (82 females and 196 males), who completed the Young and Brown (1990) Early Maladaptive Schemas Questionnaire (YSQ-L2) and the Buss and Perry (1992) Aggression Questionnaire.

The findings indicated a significant overall relationship between early maladaptive schemas and aggression ($p = 0.000 < 0.05$). In addition, the *impaired limits* domain (deficient and inadequate limits) showed a significant association with aggression ($p = 0.001 < 0.05$), suggesting that students who experience greater difficulties with impulse regulation and adherence to rules are more likely to exhibit aggressive behaviors. The most prevalent schema domains were *disconnection and rejection*, *other-directedness*, *overvigilance and inhibition*, and *impaired limits*. Regarding aggression, most students reported moderate to high levels, with verbal and physical aggression being the most frequently observed forms.

Keywords: Early, Aggression, Adolescents, Conducts.

Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Abstract.....	1
Lista de Tablas.....	7
Lista de Figuras	8
Lista de Anexos	9
Introducción.....	10
Capítulo I Planteamiento del problema	13
1.1. Descripción del problema de investigación	13
1.2. Formulación del problema.....	17
2.2.2 Problema General	17
2.2.3 Problemas Específicos	17
1.3. Justificación de la investigación.....	18
2.2.4 Valor Teórica	19
2.2.5 Valor Social	19
2.2.6 Valor Práctico	19
2.2.7 Valor Metodológica.....	19
1.4. Objetivos de la investigación	20

2.2.8	Objetivo General	20
2.2.9	Objetivos Específicos	20
	Capítulo II Marco teórico conceptual	21
2.1.	Antecedentes	21
2.2.10	Antecedentes Internacionales	21
2.2.11	Antecedentes Nacionales	22
2.2.12	Antecedentes Locales	24
2.2.	Bases Teóricas	26
2.2.1	<i>Esquemas Desadaptativos Tempranos</i>	26
2.2.12.1	Definición y Evolución Del Constructo	26
2.2.2.2.	Modelos Teóricos Explicativos de los Esquemas Desadaptativos Tempranos.	29
2.2.2.2.1	<i>Modelo Cognitivo de Jeffrey E. Young.</i>	29
2.2.2.2.2	Teoría del apego y esquemas desadaptativos tempranos	32
2.2.2.2.3.	Características de los Esquemas Desadaptativos Tempranos.	33
2.2.2.2.4.	Dominios de Esquemas Desadaptativos Tempranos.	36
2.2.2.2.5.	Fundamento Teórico del Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2)	39
2.2.13	Agresividad.....	40
2.2.3.1.	Modelos Teóricos Explicativos de la Agresividad	43
2.2.3.2.	Dimensiones de la Agresividad	49
2.2.3.3.	Factores de Riesgo y Agresividad en la Adolescencia	50

2.2.3.4. Fundamento Teórico del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ).....	52
2.3 Relación Entre Esquemas Desadaptativos Tempranos y Agresividad a Partir de los Estilos de Crianza	53
2.3.2 Estilos de Crianza Como Contexto Explicativo del Vínculo entre Esquemas Desadaptativos y Agresividad	53
2.3.3 Estilo Autoritativo o Democrático.....	54
2.3.4 Estilo Autoritario	54
2.3.5 Estilo Permisivo.....	55
2.3.6 Estilo Negligente o Indiferente.....	55
2.3.7 Rol de los Estilos Crianza en la Relación Entre Esquemas Desadaptativos Tempranos y Agresividad.....	56
2.4 Bases Conceptuales.....	57
2.4.1 Bases Conceptuales de los Esquemas Desadaptativos Tempranos	57
2.4.2 Bases conceptuales de la agresividad	59
Capitulo III Hipótesis y Variables	62
3.1 Hipótesis	62
3.1.1 Hipótesis General	62
3.1.2 Hipótesis Específicas	62
3.2 Identificación de Variables e Indicadores	63
Capitulo IV Metodología.....	70

4.1	Tipo de Investigación.....	70
4.2	Diseño de Investigación	70
4.3	Población y muestra	71
4.3.1	Población	71
4.3.2	Muestra	72
4.4	Métodos y técnicas	73
4.4.1	Técnicas	73
4.4.2	Instrumentos	74
	4.4.2.1. Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2)	74
	a) Datos de identificación del instrumento Autor original: Jeffrey E. Young y Gary Brown (1990). Versión utilizada: Adaptación latinoamericana validada por Castrillón et al. (2005) en estudiantes universitarios de Medellín, Colombia, y estandarizada posteriormente para la realidad peruana por León y Sucari (2013).	74
4.5	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	84
4.6	Matriz de consistencia.....	85
	Capítulo V Resultados	93
5.1.	Descripción sociodemográfica de la investigación	93
5.2	Estadística descriptiva del estudio	96
5.2.1	Descripción de la variable Esquemas desadaptativos tempranos	96
5.2.2	Descripción de la variable agresividad.....	97
5.3	Estadística inferencial del estudio.....	100

5.3.1	Prueba de Normalidad.....	100
5.3.2	Prueba de Hipótesis General	102
5.3.3	Correlación entre las dimensiones de la variable esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas del distrito del Cusco, 2023	103
	Capítulo VI Discusión de Resultados	110
	Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones	120
7.1	Conclusiones	120
7.2	Recomendaciones	122
7.2.1.	Referencias y Anexos	125
7.1	Anexos	130

Lista de Tablas

Tabla 1	64
Tabla 2	67
Tabla 3	73
Tabla 4	81
Tabla 5	84
Tabla 6	85
Tabla 7	93
Tabla 8	94
Tabla 9	95
Tabla 10	96
Tabla 11	97
Tabla 12	101
Tabla 13.	102
Tabla 14	104
Tabla 15	105
Tabla 16	106
Tabla 17.....	106
Tabla 18.....	107

Lista de Figuras

Figura	1	71
Figura	2	93
Figura	3	94
Figura	4	95
Figura	5	98
Figura	6	99
Figura	7	99
Figura	8	100

Lista de Anexos

Anexo 1. <i>Solicitud de acceso a la población de la IE 1</i>	130
Anexo 2. <i>Solicitud de acceso a la población de la IE 2.</i>	131
Anexo 3. <i>Consentimiento informado</i>	132
Anexo 4. <i>Asentimiento informado</i>	133
Anexo 5. <i>Instrumento de medición Esquemas desadaptativos tempranos</i>	134
Anexo 6. <i>Instrumento de medición Agresividad</i>	137
Anexo 7. <i>Validación de juicio de expertos</i>	139
Anexo 8. <i>Aplicación de Instrumentos en las dos instituciones públicas del Cusco.</i>	149
Anexo 9. <i>Base de datos en Excel</i>	150
Anexo 10. <i>Resoluciones</i>	151
Anexo 11. <i>Lista de Cotejos</i>	147

Introducción

En la adolescencia, los adolescentes experimentan diversas transformaciones de tipo psicológico, afectivo y social que influyen en su desarrollo y en la manera en que interactúan con su entorno. Durante esta etapa, factores como la familia, la escuela y las experiencias personales juegan un papel fundamental en la formación de esquemas cognitivos que pueden impactar en su comportamiento. En este contexto, los esquemas desadaptativos tempranos representan patrones de pensamiento y creencias negativas adquiridas en la infancia, que pueden predisponer a los adolescentes a presentar dificultades emocionales y conductuales.

Uno de los principales problemas asociados con los esquemas desadaptativos tempranos es su posible vínculo con la agresividad, una conducta la cual puede expresarse de distintas maneras, como agresión verbal, física o relacional. En el contexto escolar, la agresividad constituye una problemática cada vez más relevante, debido a que repercute en el bienestar de los estudiantes, el clima educativo y las relaciones interpersonales. Comprender la relación entre estas variables es esencial para diseñar estrategias de prevención e intervención orientadas a optimizar el comportamiento y la convivencia en las instituciones educativas. En este sentido, resulta necesario identificar tempranamente aquellos patrones cognitivos y emocionales que incrementan el riesgo de conductas agresivas, con el fin de intervenir antes de que se consoliden. De igual modo, el estudio de estas variables aporta elementos clave para que docentes, tutores y padres puedan comprender mejor el origen de ciertas conductas problemáticas y respondan con acciones formativas más adecuadas.

El presente estudio tiene como finalidad examinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. Para ello, se pretende identificar cuáles son los esquemas desadaptativos de mayor prevalencia, determinar el nivel de agresividad en

los estudiantes, analizar la asociación entre las dimensiones de los esquemas y la agresividad, y contrastar los resultados con investigaciones anteriores. Estos objetivos permitirán contar con una visión más precisa de cómo interactúan estas variables en el contexto local y de qué factores podrían incidir en su expresión.

El estudio se basa en la teoría de los esquemas de Young (1999), que postula que las experiencias tempranas adversas pueden dar lugar a la formación de creencias rígidas y disfuncionales, afectando el comportamiento a lo largo de la vida. Asimismo, se consideran enfoques teóricos sobre la agresividad en adolescentes, destacando el impacto de la socialización, el control de impulsos y el entorno social en la regulación de la conducta agresiva.

En este sentido, la investigación adquiere relevancia no solo teórica, sino también práctica, ya que permite comprender cómo ciertos patrones cognitivo-emocionales pueden estar influyendo en el desarrollo y la continuidad de la conducta agresiva en el contexto escolar. Al situar el estudio en instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, se aporta evidencia contextualizada a una realidad específica, marcada por particularidades socioculturales y educativas que pueden modular tanto la formación de esquemas desadaptativos como la forma en que se presenta la agresividad en los adolescentes.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación podrán servir de base para el diseño de programas de intervención psicológica y tutoría escolar orientados a identificar y modificar esquemas desadaptativos tempranos, además de fortalecer habilidades socioemocionales que contribuyan a una adecuada regulación de la agresividad. De este modo, se busca contribuir a la construcción de ambientes educativos más seguros y saludables, donde se priorice la convivencia, el respeto y el desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, los resultados de esta investigación podrán constituir un referente para futuras investigaciones que profundicen en el rol de otras variables personales y contextuales asociadas al

comportamiento agresivo en la adolescencia.

Capítulo I Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema de investigación

En Perú, la agresión y violencia entre estudiantes se han convertido en un problema educativo cada vez más preocupante. Su impacto ha sido significativo en niños y adolescentes, generando dificultades en el aprendizaje e incluso el abandono escolar. Esta problemática se presenta en diversos contextos culturales y sociales, y está influenciada por múltiples factores, entre ellos los de índole individual, familiar, escolar y ambiental.

El MINEDU (2022) a través de su boletín informativo anual reportó un incremento sistemático ascendente y preocupante de agresividad y bullying en niños y sobre todo población adolescente reportando 12099 casos de maltrato entre físico, psicológico y sexual entre pares, los cuales fueron detectados y atendidos en su plataforma oficial SiSeVe, de igual modo a través del mismo boletín dio a conocer una prevalencia alta de agresión física con un 42.5% seguido de una prevalencia de agresión psicológica del 37.2% a su vez seguido de 20.1% de agresión sexual; del mismo modo explica que el 62% de estos maltratos es entre los mismos escolares de la IE, y el 28% es agresiones entre los escolares de las IE con otros miembros como personal de la IE u otros. Sin embargo, otra razón preocupante del problema es que las cifras de agresiones entre los mismos es cuando el mismo boletín explica que el agresor es de varón a mujer en un 65 % de los casos y en un 52% es una mujer quien recibe el maltrato según reportes. Otro dato interesante que refleja la problemática es que la zona donde ocurre el maltrato es en un 84.9 en zonas rurales marginales y 15.01% en zonas rurales, denotando una vez más la naturaleza de la Influencia de patrones y esquemas socioculturales en la agresividad en la población joven.

Para tener una idea sobre la situación se tiene el reporte de UNICEF (s.f.) se señala que la violencia en los adolescentes se ha vuelto una situación comúnmente aceptada e incluso es vista como un método para corregir conductas o demostrar autoridad. A nivel mundial,

aproximadamente 150 millones de estudiantes de entre 13 y 15 años han reportado que fueron en algún momento objeto de conductas agresivas por parte de sus compañeros, tanto dentro de las escuelas como en sus alrededores.

Cuantiosos estudios realizados sobre la violencia en menores y jóvenes enfocan su análisis del perfil de los agresores y de las víctimas, describiendo el problema desde una visión individual y personalizada (Díaz-Aguado, 2004). Sin embargo, Yuste y Pérez (2008) cabe la posibilidad de abordar el tema desde una visión integral, en la que los padres, junto con los maestros y la sociedad en general tienen parte de responsabilidad. La incidencia de problemas de conducta y comportamientos irregulares en los menores responden a distintos factores, sin embargo, ningún menor está predeterminado a ser violento y tiránico (Gutiérrez & Pernil, 2004).

Flores, director de gestión de la calidad escolar, informó que en Lima Metropolitana se han registrado 17,700 casos, mientras que en la región Piura se reportaron 3,369, en Arequipa 2,277 y en Cusco 1,659. De estos incidentes, más de 24,000 correspondieron a violencia física y 16,900 a violencia psicológica 8,433 de violencia sexual y 8,771 casos de bullying.

Según Fernández y Ponce de León (2011) señala que la familia es el principal núcleo del desarrollo humano y el soporte fundamental de los menores, donde se adquiere la una parte significativa de las conductas sociales y emocionales. Desde el nivel inicial, los niños están sometidos a este proceso de aprendizaje, por eso es necesario que desde un inicio la familia ajuste las normas e incentive una comunicación afectiva cálida durante el periodo de crianza, ya que con ello se garantiza una buena socialización del menor (Del Barrio et al., 2009). No obstante, muchas veces las familias no cumplen de igual manera la transmisión de amor y valores, ni tampoco establecen formas de comunicación óptimas que permitan dar una respuesta emocional satisfactoria a los hijos (Hernández et al., 2008), dando lugar a la aparición así a conductas agresivas.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, en el trimestre comprendido entre enero y marzo de 2019, el 52 % de los hogares en el país contaba con integrantes menores de dieciocho años. Esto refleja que en las familias peruanas hay una alta presencia de niños, niñas y adolescentes. A partir de ello se desprende la importancia de promover, desde los primeros años de vida, un desarrollo biopsicosocial saludable del ser humano, Si durante estos años no se llega a cubrir satisfactoriamente las necesidades emocionales del infante y, por el contrario, se vivencian experiencias tempranas disfuncionales, es altamente probable que la persona adquiera, desarrolle y elabore a lo largo de su vida esquemas desadaptativos tempranos (Rodríguez, 2009). Los esquemas desadaptativos tempranos se entienden como patrones disfuncionales de pensamiento y emoción que se caracterizan por su estabilidad y permanencia en el tiempo. Se desarrollan a partir de experiencias no saludables con personas significativas durante los primeros años de vida (Young, 1999, como se citó en Castrillón et al., 2005).

A nivel de Cusco se nota un aumento de casos de violencia escolar desde el 2019 (*Diario El Tiempo*, 2023), de 162 casos a 268 casos; de los cuales el 38.7 % es violencia física entre semejantes, 39.6% es violencia psicológica entre semejantes, y 21% son casos de violencia de carácter sexual entre semejantes, reflejando cifras altas de preocupante crecimiento, las cuales solo siendo reportadas por la plataforma SiSEVe, han sido atendidos 317 a nivel regional, no obstante se sabe que si existen casos no reportados en zonas rurales, ya que las estadísticas del boletín del MINEDU refiere que el 71.3% de las agresiones entre semejantes ocurren en IE públicas, es decir de estado, las cuales tienen mayor cobertura en zonas rurales y marginales, seguido de un porcentaje de 28.6% en IE. Privadas, las mismas que fueron registradas al 2022, denotando una vez más que los esquemas y la influencia sociocultural tiene participación en la formación de patrones de agresión y violencia; así mismo en diferentes estudios se evidenció niveles medio de agresividad en estudiantes,

dejando en evidencia que los entornos familiares, la baja autoestima influyen en la conducta agresiva de los adolescentes, y teniendo en cuenta que los esquemas desadaptativos tempranos surgen a partir de experiencias negativas en etapas tempranas, los factores psicosociales y familiares que pueden contribuir al desarrollo de dichos esquemas.

En los últimos años, la convivencia escolar se ha visto afectada por un aumento en las conductas agresivas dentro del entorno educativo, especialmente en el nivel secundario. Esta problemática es particularmente visible en estudiantes de 4° y 5° de secundaria, quienes se encuentran en una fase determinante del desarrollo adolescente, donde predominan cambios emocionales significativos y la exploración de la identidad, y desafíos en la regulación de impulsos. En diversas instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, se han observado situaciones recurrentes de agresividad verbal, física y emocional entre los estudiantes, tanto en aulas como en otros espacios escolares.

Durante las entrevistas y observaciones preliminares realizadas en dos instituciones públicas una de varones y otra de mujeres, se identificaron comportamientos como burlas, amenazas, empujones, uso de lenguaje ofensivo y conflictos constantes entre pares. Estos comportamientos, en muchos casos, eran minimizados o atribuidos únicamente a la “etapa” de los adolescentes, sin un análisis más profundo de las causas subyacentes. Sin embargo, desde la perspectiva psicológica, estas conductas pueden estar asociadas a estructuras cognitivas disfuncionales aprendidas desde edades tempranas, conocidas como esquemas desadaptativos tempranos. Estos esquemas, al no ser identificados ni trabajados a tiempo, pueden influir en la manera en que los adolescentes interpretan su realidad y responden ante ella, favoreciendo reacciones agresivas ante la frustración, el rechazo o la crítica. Pese a la relevancia del tema, en el contexto educativo del Cusco existe una escasa producción investigativa que relacione directamente los esquemas cognitivos desadaptativos con la manifestación de conductas agresivas en estudiantes de secundaria. La mayoría de estudios se

ha enfocado en variables como el entorno familiar, el bullying o el rendimiento académico, dejando de lado factores psicológicos más profundos que podrían estar contribuyendo al problema de manera significativa.

Además, el estudio resulta importante porque en el contexto de Cusco hay una carencia de investigaciones sobre esta problemática; y es necesario considerar los factores culturales, sociales y económicos y su influencia en la manifestación de la agresividad y en la formación de esquemas desadaptativos. Por ello, es crucial realizar estudios focalizados en esta región para desarrollar intervenciones efectivas y contextualizadas.

Por lo expuesto la presente investigación nos conduce a plantear la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023? Este estudio, de enfoque cuantitativo, correlacional, busca aportar evidencia empírica que sirva como base para el desarrollo de estrategias psicoeducativas, orientadas a la prevención de la violencia escolar y al fortalecimiento del bienestar emocional de los adolescentes cusqueños.

1.2. Formulación del problema

2.2.2 Problema General

- ¿Cuál es la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?

2.2.3 Problemas Específicos

- ¿Cuáles son los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?
- ¿Cuáles son los niveles de agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y

la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión dominio de límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión del dominio de sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación tendrá como propósito evaluar el vínculo existente entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco., dado que la agresividad en el entorno escolar puede tener repercusiones negativas en el bienestar de los estudiantes, su rendimiento académico y las relaciones dentro del ámbito educativo. Además, la identificación de los esquemas desadaptativos tempranos en los estudiantes podría facilitar la implementación de programas preventivos y de apoyo en una etapa inicial, con el objetivo de reducir la agresividad y mejorar el ambiente en la escuela.

Así mismo la investigación tendrá el potencial de hacer una contribución significativa al conocimiento existente en los campos de la psicología y la educación, ya que se enfoca en

una relación que ha sido escasamente explorada en el contexto específico del distrito del Cusco de un ámbito escolar.

2.2.4 Valor Teórica

La investigación tendrá un sustento teórico porque brindará bibliografía confiable para estudios posteriores en contextos distintos de la población analizada. Del mismo modo, servirán como referencia para futuras investigaciones que busquen profundizar en esta misma línea de estudio. Además, la comprobación de las hipótesis, la obtención de resultados y la formulación de conclusiones permitirán generar nuevos conocimientos sobre las variables analizadas y contribuirán a llenar un vacío científico, ya que no se han encontrado estudios previos que relacionen ambas variables dentro del ámbito estudiantil.

2.2.5 Valor Social

El presente estudio se enfocará en el distrito del Cusco, debido a que las estadísticas sugieren una relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad, lo cual permitirá generar resultados útiles para que profesionales de la psicología y la educación adapten intervenciones y programas de apoyo a las necesidades de los estudiantes de esta zona.

2.2.6 Valor Práctico

A nivel práctico, la investigación debido a las dificultades que atraviesan las instituciones educativas respecto a las variables de estudio servirá para beneficiar a los estudiantes, docentes y padres de familia a través de programas de intervención que puedan utilizarse para mejorar las estrategias de apoyo psicológico y la mejora de las políticas escolares.

2.2.7 Valor Metodológica

En cuanto al aporte metodológico, los instrumentos adaptados y validados permitirán obtener resultados fiables que serán de utilidad para otros investigadores.

1.4. Objetivos de la investigación

2.2.8 *Objetivo General*

- Establecer la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

2.2.9 *Objetivos Específicos*

- Describir los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir los niveles de agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir la relación entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir la relación entre la dimensión del dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir la relación entre la dimensión del dominio límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir la relación entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Describir la relación entre la dimensión del dominio de sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Capítulo II Marco teórico conceptual

2.1. Antecedentes

Se han realizado investigaciones internacionales, nacionales y locales; las cuales nos ayudarán en la investigación.

2.2.10 Antecedentes Internacionales

Un estudio relevante y reciente realizado por Vagos et al. (2025), publicado en *Frontiers in Psychology-Portugal*, analiza las conexiones entre los esquemas desadaptativos tempranos (EMS) y la agresividad en adolescentes mediante un modelo de mediación secuencial. Su investigación, que incluyó una muestra de 516 participantes, evidenció que los dominios de EDT desconexión y rechazo y límites deficitarios se encuentran directamente relacionados con la agresividad, así como indirectamente a través de procesos de atribución hostil de intenciones y evaluación positiva de la agresión. Además, se observaron diferencias en los mecanismos de mediación según las modalidades de la agresión: reactiva vs. proactiva y relacional vs. ostensible, lo cual aporta una comprensión más profunda y diferenciada del fenómeno.

Infante et. al. (2021) realizó una investigación titulada “Esquemas cognitivos disfuncionales en adolescentes de 14 a 17 años en un contexto escolar en Armenia Quindío-Colombia, 2021”, tuvo como objetivo identificar los esquemas cognitivos disfuncionales en adolescentes de 14 a 17 años en un contexto escolar, puesto que, según la teoría de Jeffrey Young, la adolescencia es una etapa del ciclo vital, sensible en el desarrollo de dichos esquemas. Mediante un enfoque cuantitativo de tipo no experimental y con un alcance descriptivo transversal, se logró analizar a un grupo de 63 adolescentes.

Para la evaluación de los diferentes esquemas cognitivos, se empleó el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2). Los resultados indicaron que el esquema con mayor presencia fue la inhibición emocional, mientras que el de menor frecuencia fue el abandono. Asimismo, se encontró una relación altamente significativa entre la repetición de un grado escolar y el esquema de autosacrificio. Esto pone en evidencia que los adolescentes atraviesan una etapa crucial en su desarrollo, en la cual estos esquemas se manifiestan con mayor claridad.

2.2.11 Antecedentes Nacionales

Melo (2023), en Lima (Perú), desarrolló la investigación titulada “*Esquemas Mal Adaptativos Tempranos en Alumnos de Psicología e Ingeniería de Universidades de Lima Metropolitana*”. El estudio tuvo como finalidad identificar si existían diferencias significativas en la presencia de esquemas mal adaptativos tempranos (EMT) entre estudiantes universitarios de las carreras de Psicología e Ingeniería pertenecientes a universidades de Lima Metropolitana. Metodológicamente, se planteó con un enfoque descriptivo-comparativo, bajo un diseño no experimental y de tipo transversal.

La muestra se conformó por 203 estudiantes de ambas carreras, quienes fueron elegidos mediante un muestreo intencional no probabilístico. Para obtener los datos, se utilizaron una encuesta sociodemográfica y el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-S3). Los hallazgos mostraron diferencias significativas en los 18 patrones de desadaptación al comparar a los estudiantes de Psicología con los de Ingeniería. Por último, el autor sostiene que estos resultados constituyen un insumo para futuras investigaciones que busquen contrastar dichos esquemas en otras poblaciones y, además, pueden contribuir a la formulación y puesta en marcha de programas de prevención, promoción e intervención.

Salirrosas et al. (2023), en La Libertad, desarrollaron el estudio titulado “*Esquemas*

mal adaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Paiján – Ascope”, cuyo propósito fue establecer la relación entre los esquemas mal adaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Paiján–Ascope. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, alcance correlacional y corte transversal.

Se trabajó con una muestra no aleatoria de 98 estudiantes de 14 a 17 años, conformada por 46 varones y 52 mujeres. Como instrumentos se utilizó el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ), modificado en el Perú por Matalinares et al. (2012) y validado en Paiján por Chávez (2016); y el Cuestionario de Esquemas Mal Adaptativos de Young (YSQ-L2), adaptado en Colombia por Castrillón et al. (2005) y validado en el Perú por León y Sucarri (2012), los cuales fueron verificados para su uso en este estudio. El análisis estadístico se realizó con el programa Jamovi 2.3.18. Los resultados evidenciaron una correlación entre los esquemas mal adaptativos tempranos y las dimensiones de la agresividad, excepto en los esquemas de Encierro/Yo inmaduro e Inhibición emocional. Asimismo, el esquema de Autocontrol/Autodisciplina mostró asociación con las cuatro dimensiones de la agresividad ($Rho = 0.338$; $p = 0.001$).

Paivai (2022) desarrolló la investigación titulada *“Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022”*, cuyo propósito fue determinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad. El estudio se planteó con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental, trabajando con una muestra de 200 estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, cuyas edades se ubicaron entre 15 y 17 años. Para la evaluación se empleó el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos de Young (YSQ-L2), en la versión modificada por León y Sucari (2012), así como el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2001). Los resultados mostraron una

correlación negativa y estadísticamente significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad ($r = -0.411$; $p < .001$). Además, se reportó que el 71.5% de los participantes presentó el esquema de privación emocional, seguido por grandiosidad (60%) y, en tercer lugar, falta de control (58.5%). Estos esquemas se observaron con una presencia similar en los grupos de 15, 16 y 17 años, y no se identificaron diferencias significativas al comparar a varones y mujeres.

Castellanos et al. (2021), en Lima, realizaron el estudio titulado “*Esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos*”, cuyo objetivo fue analizar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en adolescentes de la ciudad. La investigación incluyó a 350 participantes con edades entre 16 y 18 años. Para medir los esquemas se utilizó la versión abreviada del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-SF) de Jeffrey Young, mientras que la agresividad se evaluó mediante el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry. Los resultados evidenciaron que los esquemas desadaptativos tempranos se asocian con la agresividad, excepto los esquemas de autosacrificio e inhibición emocional. Asimismo, se reportó que en los varones predominó el esquema de desconfianza/abuso, mientras que en las mujeres fue más frecuente el esquema de dedicación.

2.2.12 Antecedentes Locales

Ramos y Zela (2023) realizaron una investigación sobre la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la violencia durante el enamoramiento en estudiantes de carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental y de alcance correlacional. Para la recolección de datos, los autores aplicaron el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-SF) y el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) a una muestra de 352 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 29 años. Los resultados

evidenciaron una correlación moderada entre los esquemas desadaptativos tempranos y la violencia en el enamoramiento, destacándose asociaciones más elevadas entre el esquema desconfianza/abuso y la violencia, así como entre abandono/inestabilidad y la violencia.

Zela (2023) llevó a cabo un estudio orientado a analizar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la violencia durante el enamoramiento en estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental y un alcance correlacional. Para la recolección de información se aplicaron el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-SF) y el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) a una muestra de 352 estudiantes, cuyas edades fluctuaron entre 18 y 29 años. Los resultados evidenciaron una correlación moderada entre los esquemas desadaptativos tempranos y la violencia en el enamoramiento, observándose asociaciones más elevadas especialmente entre el esquema de desconfianza/abuso y la violencia, así como entre abandono/inestabilidad y la violencia.

Astete (2023) realizó un estudio sobre esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes de nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián (Cusco). La investigación contó con la participación de 322 adolescentes cuyas edades se ubicaron entre 14 y 18 años. Para recolectar la información se aplicaron el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQL2) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG). El trabajo se planteó con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental. Los hallazgos evidenciaron una relación inversa y estadísticamente significativa entre ambas variables.

Guillen (2021) llevó a cabo una investigación con escolares adolescentes de una institución educativa pública de la ciudad del Cusco, titulada *“Agresión e inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco”*. Para la evaluación de las variables se aplicaron el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry

(1992) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. El estudio se desarrolló con un enfoque correlacional y un diseño no experimental. Los resultados evidenciaron una correlación baja, inversa y estadísticamente significativa entre la agresión y la inteligencia emocional. Además, se encontró que el 32.1% de los adolescentes presentó un nivel medio de agresión. Asimismo, se identificaron diferencias significativas en las dimensiones de agresión física, agresión verbal y hostilidad según sexo, edad y grado escolar, observándose los mayores rangos promedio en los varones, en los estudiantes de 16 años y en quienes cursaban 5.º de secundaria.

Dueñas Dueñas y Grajeda (2021) realizaron la investigación titulada “*Ansiedad y agresividad en escolares del tercero al quinto de secundaria de colegios PNP del distrito de Wanchaq*”. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 170 estudiantes, a quienes se les administró el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) y el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry. La investigación fue de tipo básico, con nivel correlacional y diseño no experimental. Los resultados evidenciaron una correlación positiva fuerte entre la ansiedad y la agresividad.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1 Esquemas Desadaptativos Tempranos

2.2.12.1 Definición y Evolución Del Constructo

Los esquemas desadaptativos tempranos fueron propuestos y desarrollados por Jeffrey E. Young tanto a nivel teórico como clínico. A partir de su trabajo con pacientes con trastornos de personalidad y patrones crónicos de funcionamiento interpersonal, Jeffrey E. Young observó que la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) clásica, centrada en pensamientos automáticos y creencias intermedias, resultaba insuficiente para lograr cambios profundos y duraderos en este tipo de problemáticas.

Con el propósito de superar estas limitaciones, Jeffrey E. Young diseñó la Terapia de

Esquemas (Schema Therapy) como un enfoque integrador que conserva la estructura básica de la TCC, pero incorpora aportes de la teoría del apego, la psicoterapia Gestalt, las teorías de las relaciones objetales, la psicología humanista y técnicas experienciales y psicodinámicas (Young et al., 2003, 2015). Esta integración permitió desplazar el foco del tratamiento hacia patrones más profundos y estables que organizan la experiencia del sujeto: los esquemas desadaptativos tempranos.

Desde esta perspectiva, los esquemas desadaptativos tempranos se conciben como estructuras amplias de carácter cognitivo, emocional y somático, relativamente estables y rígidas, que se originan en la infancia o adolescencia y se consolidan a lo largo del ciclo vital. Dichas estructuras influyen de manera consistente en la forma en que la persona interpreta la realidad, se percibe a sí misma, experimenta sus emociones y se relaciona con los demás (Young et al., 2003, 2008, 2015). Cuando el individuo se enfrenta a situaciones que percibe como similares a experiencias tempranas significativas, el esquema se activa de forma automática y desencadena respuestas emocionales y conductuales coherentes con dicho patrón.

Ribeiro et al. (2014) señalan que señalan que Jeffrey E. Young amplía el modelo cognitivo tradicional al desplazar el foco desde los pensamientos automáticos hacia estructuras más profundas los esquemas y hacia las experiencias tempranas que les dieron origen. De este modo, la Terapia de Esquemas mantiene la sistematicidad de la TCC, pero ofrece una explicación más compleja del desarrollo de los problemas psicológicos, situando su origen en la historia de aprendizaje emocional, especialmente en las relaciones con los cuidadores, la familia, la escuela y otras figuras significativas durante la infancia y la adolescencia.

En los últimos años se han publicado textos que han sistematizado y actualizado este modelo, destacando su carácter integrador y sus aplicaciones clínicas. Eshkol Rafaeli, David

P. Bernstein y Jeffrey E. Young describen las características distintivas de la Terapia de Esquemas y su lugar dentro del conjunto de las terapias cognitivas, subrayando su utilidad en cuadros crónicos y complejos (Rafaeli et al., 2011). De forma complementaria, Arnoud Arntz y Gitta Jacob presentan una guía introductoria al enfoque de los modos de esquema, enfatizando la importancia de trabajar no solo con los esquemas en sí, sino también con los estados del yo que se activan en distintas situaciones relacionales (Arntz & Jacob, 2013, 2017).

De acuerdo con Jaller y Lemos (2009), la mayoría de los esquemas desadaptativos se forman a partir de las experiencias que el individuo vive en interacción con su entorno, especialmente durante la niñez. Estas autoras señalan que los esquemas no se derivan, por lo general, de un único acontecimiento traumático, sino de una constelación de situaciones, mensajes y patrones relacionales que, al repetirse en el tiempo, van configurando creencias profundas sobre uno mismo, los otros y el mundo. Desde este punto de vista, los esquemas son el resultado de la interacción entre experiencias disfuncionales, las características de quienes rodean al niño y el temperamento innato.

Rodríguez (2014) destaca, además, el componente neurobiológico de los esquemas. Cuando el individuo se enfrenta a estímulos asociados con experiencias infantiles significativas, la amígdala se activa de manera inconsciente, generando emociones y sensaciones corporales con una rapidez mayor que los procesos cognitivos conscientes. Estos recuerdos emocionales se almacenan en estructuras como el hipocampo y la corteza cerebral, lo que contribuye a que los esquemas sean especialmente resistentes al cambio.

La evidencia empírica reciente refuerza la relevancia de los esquemas desadaptativos tempranos como mecanismo explicativo de diversos trastornos. Thimm y Chang (2022), en una revisión sistemática y metaanálisis, concluyen que estos esquemas se encuentran consistentemente elevados en distintos diagnósticos de salud mental en comparación con

grupos control, lo que respalda su papel transdiagnóstico. Asimismo, varios estudios han mostrado que los esquemas desadaptativos median la relación entre experiencias de maltrato infantil y psicopatología en la adultez, confirmando su función como puente entre la adversidad temprana y síntomas posteriores como ansiedad, depresión o trastornos de personalidad.

En síntesis, Young et al. (2003, 2008, 2015) conciben los esquemas desadaptativos tempranos como patrones duraderos de recuerdos, emociones, sensaciones corporales y cogniciones relacionados con la identidad personal y con la forma de establecer vínculos afectivos. Estos patrones suelen ser disfuncionales, dan lugar a conductas problemáticas y tienden a repetirse a lo largo de la vida aun cuando ya no resultan adaptativos para el contexto actual. Entre sus contenidos más frecuentes se incluyen ideas y sentimientos vinculados al abandono, el abuso, el rechazo, la vergüenza, la incompetencia o la desconfianza hacia los demás (Rodríguez, 2014). Estudios contemporáneos han evidenciado, además, que estos esquemas se asocian con dificultades de regulación emocional, conductas de riesgo y mayor vulnerabilidad a diferentes formas de psicopatología, lo que refuerza su importancia clínica y teórica en la comprensión del funcionamiento psicológico de adolescentes y adultos.

2.2.2.2. Modelos Teóricos Explicativos de los Esquemas Desadaptativos Tempranos.

2.2.2.2.1 Modelo Cognitivo de Jeffrey E. Young.

El modelo cognitivo de Jeffrey E. Young intenta explicar cómo se originan y se mantienen los esquemas desadaptativos tempranos a lo largo del tiempo. Según este autor, los esquemas surgen de la interacción de tres factores principales:

- a) las necesidades emocionales básicas,
- b) las experiencias de vida precoces no funcionales y
- c) el temperamento emocional (Young et al., 2003, 2015).

Esta propuesta integra tanto las condiciones del entorno como las características individuales y ofrece una visión dinámica del desarrollo psicológico.

a) Necesidades emocionales básicas

Jeffrey E. Young plantea que todos los seres humanos poseen un conjunto de necesidades emocionales nucleares cuya satisfacción adecuada es esencial para un desarrollo saludable. Entre estas necesidades se encuentran:

- Establecer vínculos seguros con figuras significativas que ofrezcan estabilidad, aceptación, cuidado y protección.
- Desarrollar autonomía, competencia y sentido de identidad, es decir, sentirse capaz, independiente y diferenciado de los demás.
- Expresar libremente emociones y necesidades legítimas, sin temor al rechazo, la burla o la humillación.
- Disfrutar de juego, espontaneidad y diversión, fundamentales para el desarrollo creativo y afectivo.
- Contar con límites realistas y oportunidades de autocontrol, que permitan regular los impulsos, interiorizar normas y asumir responsabilidades.

Cuando estas necesidades no se satisfacen de forma consistente, aumenta la probabilidad de que se formen esquemas desadaptativos tempranos, que más adelante operan como plantillas cognitivas y emocionales para interpretar las experiencias. Estudios recientes han mostrado que los esquemas se asocian de manera sistemática con la frustración temprana de estas necesidades básicas, por ejemplo, en contextos de maltrato, negligencia o sobreprotección.

b) Experiencias de vida precoces no funcionales

Las experiencias tempranas que contribuyen a la formación de los esquemas tienen lugar principalmente en la familia, pero también en los grupos de pares, la escuela y la

comunidad. Young et al. (2003, 2015) describen cuatro tipos de experiencias negativas que favorecen el desarrollo de esquemas desadaptativos:

- **Frustración tóxica de necesidades:** el niño recibe de forma crónica una cantidad insuficiente de afecto, cuidado, protección o reconocimiento. Este patrón puede originar esquemas de privación emocional o abandono.
- **Traumatización:** el niño es expuesto a daño significativo, como abuso físico, sexual o emocional, humillación o violencia intensa. Estas experiencias suelen estar en la base de esquemas de desconfianza o abuso, defecto o vergüenza y vulnerabilidad al peligro.
- **Exceso de gratificación o sobreprotección:** se caracteriza por la ausencia de límites claros y la evitación sistemática de la frustración. Este entorno favorece esquemas como dependencia o incompetencia, insuficiente autocontrol o grandiosidad.
- **Internalización selectiva:** el niño interioriza pensamientos, emociones y conductas de figuras significativas. Puede adoptar, por ejemplo, un estilo crítico o perfeccionista, aunque no comparta otros rasgos de esas mismas figuras.

La literatura empírica reciente ha confirmado que los esquemas desadaptativos tempranos actúan con frecuencia como mediadores entre experiencias de maltrato infantil y síntomas de psicopatología en la adultez, poniendo de relieve el papel de estas experiencias precoces en su origen.

c) Temperamento emocional

El temperamento, conceptualizado por autores como Jerome Kagan, alude a diferencias biológicamente determinadas en la reactividad y la regulación emocional. Kagan (2011) sostiene que el temperamento tiene una base biológica, pero se moldea a través de la experiencia, de modo que la personalidad observable surge de la interacción entre predisposiciones biológicas y contexto (Caycho, 2013).

Young (2015) retoma este planteamiento y considera que el temperamento actúa como un modulador en la formación de los esquemas desadaptativos tempranos. Esto significa que influye en la forma en que cada persona percibe, procesa e internaliza tanto la satisfacción como la frustración de sus necesidades emocionales. Así, ante la misma situación, un niño con temperamento más inhibido puede reaccionar con ansiedad y retraimiento, mientras que otro con temperamento más impulsivo puede responder con irritabilidad o conductas agresivas.

Aunque el temperamento puede predisponer a ciertos patrones, Jeffrey E. Young subraya que no es determinante ni inmutable. Experiencias infantiles extremas, tanto negativas (por ejemplo, maltrato o negligencia) como excesivamente protectoras (por ejemplo, ausencia de límites), pueden amplificar o atenuar su impacto. Asimismo, la intervención psicológica, las relaciones de apoyo y las experiencias correctivas posteriores pueden modificar los patrones de respuesta asociados tanto al temperamento como a los esquemas. En este sentido, el modelo de Young ofrece un marco útil para comprender cómo ciertas configuraciones de necesidades frustradas, contextos familiares disfuncionales y rasgos temperamentales pueden contribuir, en etapas posteriores como la adolescencia, a la aparición de conductas desreguladas, entre ellas la agresividad.

2.2.2.2 Teoría del apego y esquemas desadaptativos tempranos

La Teoría del Apego, propuesta por Bowlby (1969), ofrece un marco fundamental para comprender el origen de los esquemas desadaptativos tempranos. John Bowlby planteó que las experiencias tempranas con los cuidadores principales dan lugar a modelos internos de trabajo, es decir, representaciones relativamente estables sobre uno mismo (por ejemplo, sentirse digno o indigno de amor) y sobre los demás (por ejemplo, percibirlos como confiables o impredecibles y peligrosos). Estos modelos orientan la forma en que el niño interpreta las interacciones, anticipa las respuestas de los otros y regula sus emociones.

Cuando el niño crece en un contexto de apego seguro y sus necesidades de protección, afecto y consuelo son atendidas de forma consistente, tiende a desarrollar creencias de valía personal, confianza básica en los demás y expectativas positivas acerca de las relaciones. En cambio, los contextos de apego inseguro ya sea evitativo, ambivalente o desorganizado, descritos posteriormente por Ainsworth (1978) favorecen la construcción de expectativas de abandono, desconfianza o desvalorización. Estas experiencias pueden cristalizarse, en el modelo de Jeffrey E. Young, en esquemas como abandono/inestabilidad, desconfianza/abuso, privación emocional o defecto/vergüenza.

Desde la Terapia de Esquemas, se considera que muchos esquemas desadaptativos tempranos constituyen una traducción cognitivo-emocional de estos patrones de apego inseguros. Así, experiencias reiteradas de rechazo, negligencia, maltrato o imprevisibilidad en las respuestas de las figuras de apego se transforman en creencias profundas sobre uno mismo (“no merezco ser cuidado”, “soy defectuoso”) y sobre los otros (“no son confiables”, “terminarán dañándome”). Estos patrones internos tienden a reactivarse en las relaciones de pareja, amistad, familia y contexto escolar en la adolescencia y la adultez, incluso cuando el entorno actual sea más seguro que el original.

La evidencia empírica reciente ha mostrado una asociación consistente entre estilos de apego inseguros y niveles elevados de esquemas desadaptativos tempranos en distintas poblaciones, lo que respalda la integración entre la teoría del apego y el modelo de esquemas. En el caso de adolescentes, esta articulación resulta especialmente relevante para comprender cómo historias de apego inseguro y esquemas centrados en el rechazo, la desconfianza o la privación pueden relacionarse con dificultades en la regulación emocional y con manifestaciones conductuales como la agresividad en el contexto escolar.

2.2.2.2.3. Características de los Esquemas Desadaptativos Tempranos.

Young, Klosko y Weishaar (2003), y posteriormente Young et al. (2015), describen

una serie de rasgos que permiten comprender la naturaleza y el funcionamiento de los esquemas desadaptativos tempranos. Entre sus características principales se encuentran las siguientes:

- Los esquemas pueden permanecer latentes durante largos periodos, pero se activan cuando la persona interpreta una situación actual como similar a experiencias pasadas significativas, sean o no traumáticas. La activación suele ser rápida y, con frecuencia, poco consciente.
- La activación de un esquema desadaptativo desencadena emociones intensas y poco funcionales, como miedo, tristeza profunda, rabia desproporcionada o vergüenza, que pueden sobrepasar los recursos habituales de afrontamiento del individuo.
- No todos los esquemas se originan en eventos abiertamente traumáticos; experiencias aparentemente cotidianas, como la sobreprotección, la inconsistencia emocional, el trato frío o la exigencia excesiva, pueden contribuir a su formación cuando se presentan de manera crónica.
- Aunque los esquemas generan malestar, tienden a mantenerse a lo largo de la vida porque proporcionan una sensación de familiaridad y coherencia interna. La persona, aun sufriendo, suele repetir situaciones que confirman su esquema, ya que le resultan más previsibles que aquellas que lo contradicen.
- Los esquemas se viven como verdades absolutas. El individuo no los percibe como interpretaciones subjetivas, sino como descripciones objetivas sobre sí mismo y el mundo, por ejemplo: “no valgo”, “todos me van a abandonar” o “nadie es confiable”.
- Se forman principalmente en la infancia y la adolescencia y reflejan el entorno real del niño, en particular el clima emocional y relacional de la familia y de otras figuras de cuidado significativas.
- Contribuyen al desarrollo y mantenimiento de diversos problemas psicológicos, como

trastornos de ansiedad y depresión, consumo problemático de sustancias, trastornos de personalidad y dificultades psicosomáticas, al condicionar la forma en que la persona percibe y afronta el estrés.

- Son dimensionales, es decir, se expresan con distintos niveles de intensidad. No se trata de categorías rígidas en las que se “tenga” o “no se tenga” un esquema, sino de grados de intensidad de cada patrón.
- A mayor intensidad del esquema, mayor es el número de situaciones que lo desencadenan y más intensa resulta la respuesta emocional y conductual asociada.

López et al. (2011) complementan esta descripción y señalan que los esquemas desadaptativos tempranos:

- Se experimentan como parte central del autoconcepto, de modo que el individuo los integra en su identidad y tiende a actuar de acuerdo con ellos, incluso cuando son fuente de sufrimiento.
- Tienen un impacto autodestructivo y pueden dañar también a los demás, interfiriendo con la autonomía, las relaciones interpersonales, la autoexpresión, el establecimiento de límites saludables y la autoestima.
- Surgen de la interacción entre el temperamento individual y experiencias disfuncionales o adversas en el entorno cercano (familia, cuidadores, escuela), lo que explica que no todos los niños expuestos a contextos similares desarrollen los mismos esquemas.

Investigaciones recientes han mostrado que los esquemas desadaptativos tempranos se relacionan no solo con síntomas específicos, sino también con procesos transdiagnósticos, como las dificultades de regulación emocional y la alexitimia. Una revisión sistemática y metaanálisis encontró que casi todos los esquemas presentan asociaciones significativas con problemas para regular las emociones y con dificultades para identificar y expresar los

propios estados afectivos (Pilkington et al., 2023). Estos hallazgos refuerzan la idea de que los esquemas tienen un papel central en la forma en que las personas procesan y responden emocionalmente a las experiencias de la vida cotidiana, lo que resulta especialmente relevante en la adolescencia, etapa en la que pueden vincularse con conductas desreguladas como la agresividad.

2.2.2.2.4. Dominios de Esquemas Desadaptativos Tempranos.

Jeffrey E. Young describe dieciocho esquemas desadaptativos tempranos organizados en cinco dominios amplios, directamente vinculados con la satisfacción o frustración de las necesidades emocionales básicas (Young et al., 2003, 2015). Esta clasificación ha sido retomada y validada en contextos clínicos y de investigación por diversos autores, como Caputto et al. (2015) y López et al. (2011), y constituye el marco de referencia que se adopta en la presente investigación.

Dominio 1: Desconexión y rechazo

Este dominio agrupa a personas que perciben que sus necesidades de afecto, seguridad, estabilidad y pertenencia no serán satisfechas de manera consistente. Suelen anticipar rechazo, traición o abandono y presentan dificultades para establecer vínculos íntimos y confiables. Incluye los esquemas:

- Abandono/inestabilidad: creencia de que las figuras significativas no permanecerán disponibles de forma estable y que, tarde o temprano, se alejarán o fallarán.
- Desconfianza/abuso: convicción de que los demás dañarán, humillarán, engañarán o se aprovecharán del individuo si este se muestra vulnerable.
- Privación emocional: expectativa de no recibir cuidado, empatía, comprensión y guía emocional suficientes.
- Defecto/vergüenza: sentimiento profundo de ser inferior, defectuoso o indigno de amor, acompañado de temor a ser “descubierto” y rechazado.

- Aislamiento social/alienación: percepción de ser diferente a los demás y de no pertenecer realmente a ningún grupo o comunidad.

Dominio 2: Deterioro de la autonomía y rendimiento

En este dominio se incluyen personas que se perciben poco capaces de funcionar de manera independiente, tomar decisiones, afrontar responsabilidades o alcanzar un rendimiento adecuado. Los esquemas principales son:

- Dependencia/incompetencia: creencia de no poder manejar tareas y responsabilidades cotidianas sin la ayuda de otros.
- Vulnerabilidad al daño o enfermedad: temor exagerado a que ocurran catástrofes físicas, médicas, emocionales o ambientales.
- Enmarañamiento/self insuficientemente desarrollado: sensación de no contar con una identidad propia diferenciada de figuras significativas, con alto grado de fusión emocional o sobreinvolucramiento.
- Fracaso: expectativa de fracasar en las áreas importantes de logro (académico, laboral, deportivo), incluso cuando existen capacidades objetivas para desempeñarse adecuadamente.

Dominio 3: Límites defectuosos

Este dominio se relaciona con una internalización insuficiente de límites realistas y con dificultades en el autocontrol y la consideración de los demás. Incluye:

- Grandiosidad/expectativas especiales: creencia de ser superior a los demás y merecer un trato especial, sin necesidad de respetar normas, límites o derechos ajenos.
- Insuficiente autocontrol/autodisciplina: problemas para tolerar la frustración, postergar gratificaciones, regular impulsos y cumplir normas y responsabilidades.

Dominio 4: Focalización en los otros

Las personas ubicadas en este dominio tienden a anteponer de forma constante las

necesidades y deseos de los otros a los propios, generalmente por temor al rechazo, la culpa o el conflicto. Los esquemas característicos son:

- Subyugación: tendencia a ceder el control a los demás y a inhibir deseos, opiniones y necesidades personales para evitar represalias, desaprobación o abandono.
- Autosacrificio: patrón de atender excesivamente las necesidades ajenas con el propósito de aliviar su sufrimiento o mantener el vínculo, aun a costa del propio bienestar.
- Búsqueda de aprobación y reconocimiento: preocupación excesiva por ser aceptado, valorado o admirado, basando la autoestima en la validación externa más que en criterios internos.

Dominio 5: Sobrevigilancia e inhibición

Este dominio se caracteriza por un énfasis rígido en el control de emociones, impulsos y necesidades, así como en el cumplimiento estricto de normas, reglas o estándares internos.

Comprende:

- Negatividad/pesimismo: tendencia a centrarse en los aspectos negativos de la realidad, anticipar resultados desfavorables y minimizar los elementos positivos.
- Inhibición emocional: restricción de la expresión espontánea de emociones, afecto o necesidades por temor a la crítica, la vergüenza o la pérdida de control.
- Exigencias implacables/hipercrítica: necesidad de cumplir estándares muy elevados de desempeño, con fuerte perfeccionismo, autoexigencia y crítica severa ante los errores.
- Castigo: creencia de que los errores propios o ajenos deben ser sancionados con dureza, con escasa tolerancia a la imperfección y a la compasión hacia uno mismo y los demás.

En años recientes, algunos estudios han cuestionado la estructura original de cinco

dominios y han propuesto reorganizar los esquemas en cuatro dominios de orden superior. Sin embargo, la organización en cinco dominios propuesta por Jeffrey E. Young continúa siendo ampliamente utilizada en la práctica clínica y en la investigación, por lo que en la presente tesis se mantiene dicha clasificación por su coherencia con el marco teórico y con el instrumento de evaluación empleado.

La evidencia empírica señala que estos dominios no solo se relacionan con trastornos de personalidad, sino también con síntomas de depresión, ansiedad, conductas de riesgo, ideación suicida y problemas de regulación emocional en adolescentes y adultos. En cuanto a la agresividad, diversos estudios han mostrado que determinados esquemas y dominios, especialmente desconexión y rechazo, límites defectuosos, focalización en los otros y sobrevigilancia e inhibición, se asocian con una mayor tendencia a interpretar la conducta ajena como amenazante u hostil y a responder con conductas agresivas. Este vínculo resulta especialmente relevante para comprender las manifestaciones de agresividad en el contexto escolar y para sustentar teóricamente la relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad que se analiza en la presente investigación.

2.2.2.2.5. Fundamento Teórico del Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2)

El Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2) fue desarrollado por Young y Brown (1990) sobre la base del modelo de Terapia de Esquemas propuesto por Young y sus colaboradores (Young et al., 2003, 2015). Desde esta perspectiva, los esquemas desadaptativos tempranos son estructuras cognitivas y emocionales que se originan en la infancia y adolescencia a partir de la frustración de necesidades emocionales básicas, de experiencias de vida precoces no funcionales y de características temperamentales del individuo.

El YSQ-L2 operacionaliza este modelo teórico mediante la evaluación de 18

esquemas organizados en cinco dominios: desconexión y rechazo, deterioro de la autonomía y rendimiento, límites defectuosos, focalización en los otros y sobrevigilancia e inhibición (Young et al., 2003). Cada esquema refleja un patrón específico de creencias y emociones, vinculado a experiencias tempranas de abandono, abuso, privación emocional, fracaso, falta de límites o hiperexigencia, entre otros (Jaller & Lemos, 2009; Rodríguez, 2014). Así, el cuestionario permite cuantificar la intensidad de estos patrones y estimar la vulnerabilidad del individuo a dificultades emocionales y relacionales asociadas a ellos.

La versión utilizada en esta investigación corresponde a la adaptación latinoamericana validada por Castrillón et al. (2005) y posteriormente estandarizada para la población peruana por León y Sucari (2013), manteniendo la estructura de 45 ítems que evalúan los 18 esquemas. En dichos estudios se han reportado coeficientes de consistencia interna adecuados para la mayoría de dimensiones, utilizando el alfa de Cronbach ordinal, recomendado para escalas tipo Likert (Gadermann et al., 2012; Domínguez-Lara, 2018). Las estimaciones de fiabilidad se han acompañado de intervalos de confianza al 95 %, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Romano et al. (2011) y Turner (2015), lo que respalda la precisión de las mediciones.

En el presente estudio, el YSQ-L2 se emplea como una medida de la presencia e intensidad de esquemas desadaptativos tempranos en adolescentes, en coherencia con el marco teórico expuesto en apartados anteriores. Puntajes elevados en el cuestionario se interpretan como mayor predominio de patrones cognitivo-emocionales desadaptativos, que constituyen un posible factor de riesgo para la aparición de problemas de regulación emocional y conductas agresivas.

2.2.13 Agresividad

2.2.3.1. Definición y Evolución del Concepto.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la agresión como un

comportamiento que causa daño físico o psicológico, ya sea dirigido hacia uno mismo, hacia otras personas o hacia objetos del entorno. Este comportamiento puede adoptar formas físicas, verbales, emocionales o sexuales y suele estar asociado a factores individuales (por ejemplo, salud mental, rasgos de personalidad), sociales (violencia estructural, discriminación, desigualdad) y ambientales (contextos de riesgo, exposición a violencia).

En las últimas décadas, los modelos contemporáneos han precisado este concepto. Desde el Modelo General de la Agresión (General Aggression Model), Craig A. Anderson y Brad J. Bushman entienden la agresión como cualquier conducta dirigida intencionalmente a causar daño a otra persona que desea evitar ese daño (Anderson & Bushman, 2002; DeWall et al., 2011). Esta definición subraya tres elementos esenciales:

- a) la conducta debe ser observable,
- b) debe existir intención de dañar y
- c) la víctima debe estar motivada a evitar ese daño.

De este modo, se distingue la agresión de otros comportamientos que pueden generar malestar o dolor, pero cuyo objetivo principal no es lesionar, como ocurre en algunos procedimientos médicos con fines terapéuticos.

Entre los factores de riesgo para la aparición de conductas agresivas, la OMS destaca, entre otros:

- Historia de maltrato o abuso.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos mentales no tratados.
- Exposición a violencia en la infancia o en la comunidad.
- Pobreza y exclusión social.

Investigaciones recientes añaden otros factores psicosociales, como la influencia de pares con conductas problemáticas, un clima escolar negativo, la comunicación familiar

deficiente, la presencia de problemas emocionales (depresión, ansiedad) y ciertas características de personalidad, por ejemplo, impulsividad y baja tolerancia a la frustración (Fauzi et al., 2023). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que la agresividad es un fenómeno multideterminado que resulta de la interacción entre variables individuales, familiares, escolares y comunitarias.

Etimológicamente, el término agresividad procede del latín *aggredior*, que significa “avanzar hacia” o “ir contra”. Desde la psicología, se concibe como un conjunto de patrones de conducta, emociones y pensamientos que, bajo determinadas circunstancias, pueden manifestarse con la intención explícita o implícita de provocar daño. Esta intención puede ser directa, abierta y confrontativa (por ejemplo, golpear, amenazar o insultar) o indirecta y encubierta (por ejemplo, difundir rumores, dañar la reputación o excluir socialmente a una persona).

Desde la teoría psicoanalítica, Sigmund Freud planteó que la agresividad forma parte de la naturaleza humana y la vinculó al instinto de muerte (*Thanatos*), que impulsa tendencias autodestructivas y hostiles. Este impulso se ve modulado por el superyó, instancia psíquica que integra normas, valores y límites sociales. Cuando el superyó no regula de forma adecuada la pulsión agresiva, esta puede dirigirse hacia los demás (hostilidad, violencia) o hacia el propio sujeto (autocastigo, conductas autodestructivas).

La agresividad también se ha descrito como un fenómeno compuesto por dos grandes dimensiones. Por un lado, un componente biológico o físico, relacionado con la activación fisiológica, la respuesta del sistema nervioso y la disposición a la acción. Por otro lado, un componente social y cognitivo, vinculado con la manera en que la persona interpreta las situaciones, comunica sus emociones y regula su conducta en un contexto determinado. Los modelos biopsicosociales actuales señalan que la interacción entre factores biológicos (por ejemplo, temperamento), psicológicos (esquemas cognitivos, distorsiones, habilidades de

afrontamiento) y sociales (familia, pares, comunidad, cultura) explica mejor la aparición y el mantenimiento de la agresividad que cualquier factor aislado.

En el ámbito educativo, la conducta agresiva constituye uno de los problemas más frecuentes entre los estudiantes y se asocia con el deterioro del clima escolar, dificultades en la convivencia, menor rendimiento académico y mayor riesgo de problemas de ajuste personal y familiar (Rojas & Santa-Cruz-Espinoza, 2021). De manera convergente, estudios recientes en adolescentes han mostrado que la agresividad se relaciona con niveles más elevados de sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad, baja autoestima y menor satisfacción con la vida, lo que refuerza la importancia de su evaluación e intervención tempranas. En la misma línea, investigaciones contemporáneas subrayan la necesidad de considerar predictores de tipo biopsicosocial al diseñar programas preventivos de la agresión en adolescentes (Fauzi et al., 2023).

Pérez y Cernuda (2020) describen la agresividad como un comportamiento caracterizado por la fuerza vital, la pulsión y el instinto de supervivencia, que puede manifestarse de forma física, verbal o relacional y que con frecuencia conlleva daño a otra persona o a los vínculos sociales. Estos autores destacan que la socialización de las conductas agresivas comienza en etapas tempranas del desarrollo, como la educación preescolar, por lo que la intervención oportuna es fundamental para prevenir trayectorias de violencia a lo largo del ciclo vital.

2.2.3.1. Modelos Teóricos Explicativos de la Agresividad

Diversos autores han propuesto modelos teóricos para explicar la agresividad, entre los que destacan las teorías psicodinámicas, la teoría del aprendizaje social, los enfoques comportamentales, el modelo ecológico del desarrollo humano y las perspectivas cognitivas y cognitivo-conductuales. En la literatura reciente se ha señalado, además, la importancia de modelos integradores, como el Modelo General de la Agresión, que articulan estos aportes en

una visión biopsicosocial de la conducta agresiva.

a) Teoría del comportamiento de Arnold H. Buss

El psicólogo Arnold H. Buss considera que la agresividad es, ante todo, un rasgo de personalidad que se expresa en distintas formas de conducta. En su propuesta, la agresión se entiende como una respuesta comportamental que puede convertirse en un hábito o en un sistema de hábitos, empleado como forma de comunicación, defensa o resolución de conflictos (Buss, 1961, 1969).

Con el fin de describir las diversas manifestaciones de la agresión, Buss plantea tres dicotomías básicas:

- **Físico-verbal:** la agresión física se expresa mediante conductas motoras como golpes, empujones o patadas; la agresión verbal se manifiesta a través de insultos, amenazas, gritos y expresiones descalificadoras.
- **Activa-pasiva:** en la agresión activa, el agresor participa directamente en la acción dañina (por ejemplo, iniciar un rumor o agredir físicamente); en la agresión pasiva, el perjuicio se produce por omisión, como cuando una persona no desmiente un rumor dañino o niega ayuda deliberadamente con el propósito de perjudicar a otro.
- **Directa-indirecta:** la agresión directa implica confrontación cara a cara, de modo que la víctima reconoce a su agresor; la agresión indirecta ocurre cuando la persona agredida desconoce quién provoca el daño, como en la difusión anónima de rumores, la exclusión social o el sabotaje encubierto.

Buss sostiene que todas las personas pueden mostrar conductas agresivas; sin embargo, la forma y la frecuencia con que estas se expresan dependen de factores como los antecedentes de ira o frustración, el entorno social, el apoyo recibido y el estado de ánimo. A partir de esta concepción, su trabajo dio origen al Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (Aggression Questionnaire; Buss & Perry, 1992)., que operacionaliza la agresividad como un

rasgo multidimensional e identifica cuatro componentes principales: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. Este modelo constituye el fundamento teórico del instrumento de agresividad empleado en la presente investigación, el cual se apoya en la idea de que la agresión se estructura en dimensiones diferenciadas pero relacionadas entre sí.

Estudios posteriores realizados en distintos contextos culturales han confirmado la estructura factorial propuesta por Buss y Perry, así como la utilidad del cuestionario para evaluar la agresividad en población adolescente y adulta, reforzando su relevancia como medida de referencia en investigación y práctica clínica.

Muñoz (2000) retoma el debate sobre la intencionalidad en la agresión. Mientras algunos autores plantean que el daño accidental no debería considerarse agresión, otros, como Buss, proponen definiciones que ponen el énfasis en la conducta observable y sus efectos, más allá de la intención plenamente consciente del sujeto, lo que ha generado distintas posiciones teóricas. No obstante, los modelos contemporáneos tienden a integrar tanto la conducta observable como las motivaciones internas y el contexto en el que ocurre el comportamiento agresivo, ofreciendo así una comprensión más completa del fenómeno.

b) Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

La Teoría del Aprendizaje Social, propuesta por Albert Bandura, sostiene que una gran parte de la conducta humana, incluida la agresividad, se adquiere mediante el aprendizaje por observación y el modelamiento. Las personas aprenden comportamientos agresivos al observar a modelos significativos, como padres, amigos, figuras de autoridad o personajes de los medios de comunicación, y al percibir que tales conductas son recompensadas o no reciben sanción (Bandura, 1977).

Bandura distingue dos vías principales para la adquisición de la agresión:

- **Aprendizaje vicario u observacional:** el individuo observa conductas agresivas y sus consecuencias, las registra y las conserva en la memoria. Posteriormente, puede

reproducirlas en contextos similares, especialmente si observa que el modelo obtiene beneficios o evita castigos.

- **Experiencia directa:** a partir de vivencias personales de frustración, rechazo o conflicto, la persona descubre que la agresión puede funcionar como una estrategia para obtener resultados, como controlar a otros, evitar burlas, imponerse o conseguir atención.

Además, Bandura resalta la importancia de los refuerzos (positivos y negativos), las expectativas y la autoeficacia percibida en el mantenimiento de la agresión. Si los actos agresivos son reforzados o no se sancionan, es más probable que se repitan. Estudios recientes con adolescentes han mostrado que la exposición a modelos agresivos, la presión de pares y determinadas creencias sobre la aceptabilidad de la violencia se relacionan con mayores niveles de agresión, lo que resulta coherente con los planteamientos del aprendizaje social.

c) Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner

El modelo ecológico del desarrollo humano, propuesto por Urie Bronfenbrenner, concibe la conducta, incluida la agresión, como resultado de la interacción constante entre el individuo y diversos niveles de su entorno. Este modelo distingue varios sistemas interrelacionados:

- **Microsistema:** contexto inmediato del niño o adolescente, que incluye la familia, la escuela y el grupo de pares. La exposición a violencia intrafamiliar, estilos parentales autoritarios o negligentes, conflictos familiares frecuentes y situaciones de acoso escolar aumentan la probabilidad de conductas agresivas.
- **Mesosistema:** interrelaciones entre microsistemas, como la relación familia-escuela o escuela-comunidad. Cuando no existe coordinación entre padres y docentes para abordar conductas agresivas, se dificulta la intervención oportuna y coherente.

- **Exosistema:** contextos que influyen indirectamente en el niño, como el trabajo de los padres, los servicios comunitarios o los medios de comunicación. Un entorno laboral estresante puede generar cuidadores más irritables o ausentes, lo que repercute en el clima emocional del hogar. Además, la exposición reiterada a contenidos violentos en medios puede contribuir a la normalización de la agresión.
- **Macrosistema:** cultura, valores, normas sociales y estructura económica. Sociedades que legitiman la dominancia, el machismo o el uso de la violencia como forma de poder pueden favorecer la aceptación de la agresión.
- **Cronosistema:** cambios a lo largo del tiempo, como divorcios, migraciones, guerras o pandemias, que alteran la estabilidad emocional y pueden incrementar respuestas agresivas como forma de defensa o adaptación.

Trabajos recientes han utilizado el modelo ecológico de Bronfenbrenner para estudiar el bullying, la violencia escolar y otras formas de agresión en niños y adolescentes, señalando que los factores de riesgo y de protección se distribuyen en todos los niveles del sistema ecológico. De este modo, se resalta la importancia de intervenciones que aborden simultáneamente al individuo, la familia, la escuela y la comunidad, en lugar de centrarse únicamente en el estudiante agresor.

Bronfenbrenner también reconoce el papel de las características biológicas y temperamentales del individuo, las cuales interactúan con cada uno de estos niveles ecológicos. Esta idea es consistente con los modelos actuales que integran factores biológicos (por ejemplo, temperamento, reactividad fisiológica), psicológicos (esquemas cognitivos, habilidades de regulación emocional) y sociales (prácticas de crianza, normas culturales) en la explicación de la agresividad.

d) Perspectivas cognitivas y cognitivo-conductuales

Desde las perspectivas cognitivas, se considera que el individuo organiza su

experiencia a través de esquemas y creencias que influyen en la manera en que interpreta las situaciones sociales. Cuando estos esquemas son distorsionados por ejemplo, interpretando la ambigüedad como rechazo o ataque aumenta la probabilidad de que se generen respuestas agresivas.

Bunge et al. (2002) señalan que las emociones y los comportamientos surgen de la interpretación que la persona hace de los acontecimientos cotidianos; cuando estas interpretaciones son desadaptativas, tienden a producir dificultades emocionales y conductuales. De manera complementaria, Charles y Scheier (2014) plantean que, ante situaciones percibidas como similares a experiencias previas significativas, se activan de forma automática respuestas emocionales y conductuales inadecuadas, lo que ayuda a comprender por qué ciertos individuos reaccionan con agresividad ante estímulos aparentemente menores o ambiguos.

En el marco de la Terapia Cognitivo-Conductual, estas distorsiones se vinculan con los esquemas desadaptativos tempranos. Castanedo (2008) explica que dichos esquemas abarcan recuerdos, emociones, pensamientos y sensaciones corporales originados en la infancia y la adolescencia. Aunque en un inicio pudieron cumplir una función protectora o adaptativa, con el tiempo se vuelven desadaptativos y pierden su utilidad, condicionando respuestas rígidas ante situaciones interpersonales que evocan experiencias tempranas de rechazo, humillación o amenaza.

Matalinares et al. (2012) definen la agresividad como una disposición persistente a responder de manera agresiva en determinadas situaciones, tanto de forma física como verbal, lo que la convierte en un patrón relativamente estable de comportamiento. Investigaciones recientes han profundizado en la relación entre esquemas desadaptativos tempranos, procesamiento de la información social y formas específicas de agresión en la adolescencia, encontrando que ciertos esquemas favorecen sesgos en la interpretación de las intenciones

ajenas y predisponen a conductas agresivas físicas, verbales y relacionales.

Finalmente, modelos integradores como el Modelo General de la Agresión propuesto por Anderson y Bushman (2002) articulan los aportes conductuales, cognitivos, emocionales y contextuales. Este modelo concibe la agresión como resultado de la interacción entre factores personales (rasgos, actitudes, esquemas) y situacionales (provocación, frustración, normas sociales), mediada por procesos internos como la cognición, la afectividad y la activación fisiológica. Desde esta perspectiva, los esquemas desadaptativos tempranos pueden entenderse como uno de los factores personales clave que influyen en cómo se interpreta la conducta de los demás y en la probabilidad de responder de manera agresiva.

2.2.3.2. Dimensiones de la Agresividad

Arnold H. Buss y, posteriormente, Arnold H. Buss y Mark Perry plantean que la agresividad posee diversas dimensiones o componentes que, aunque pueden distinguirse, se encuentran estrechamente relacionados entre sí. En el *Aggression Questionnaire* proponen cuatro dimensiones principales: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad (Buss, 1961; Buss & Perry, 1992).

- **Agresión verbal:** es una de las formas más frecuentes de agresión y se manifiesta a través de insultos, burlas, críticas, calumnias, gritos o amenazas. Su propósito es dañar al otro mediante la palabra, generando vergüenza, miedo, humillación o malestar emocional (Barrio et al., 2003, como se cita en López et al., 2009).
- **Agresión física:** implica el uso de la fuerza corporal o de objetos para causar daño físico, como golpes, empujones, patadas o agresiones con instrumentos, así como daño indirecto, por ejemplo, al deteriorar pertenencias. Buss (1961), Buss y Perry (1992) y Solberg y Olweus (2003) señalan que este tipo de agresión suele acompañarse de alta activación emocional y de dificultades para controlar los impulsos.

- **Hostilidad:** representa el componente cognitivo de la agresión. Comprende sentimientos de desconfianza, sospecha, resentimiento y creencias de injusticia hacia los demás. Berkowitz (1993) y Buss y Perry (1992) indican que la hostilidad incluye pensamientos de rencor y deseos de venganza, que pueden estar presentes incluso cuando la conducta agresiva todavía no se ha manifestado.
- **Ira:** constituye el componente emocional de la agresión y se caracteriza por sentimientos de enojo, frustración e irritabilidad. Según Berkowitz (1993) y López et al. (2009), la ira implica una activación fisiológica que, cuando no se regula adecuadamente, incrementa la probabilidad de que aparezcan comportamientos agresivos.

Estudios recientes han confirmado la utilidad de esta estructura de cuatro dimensiones en diversas culturas y grupos de edad, lo que indica que la agresividad es un fenómeno multicomponente que no puede reducirse únicamente a la conducta física. Asimismo, otras investigaciones han incorporado formas adicionales, como la agresión relacional, que incluye conductas dirigidas a dañar las relaciones sociales o la reputación de las personas (por ejemplo, exclusión social, manipulación de amistades), mostrando que la agresividad puede adoptar modalidades más sutiles, pero igualmente perjudiciales.

Estas dimensiones orientan la evaluación e intervención psicológica en contextos escolares y clínicos, al permitir identificar no solo la presencia de agresión física, sino también tendencias a la hostilidad, a la ira intensa o a la agresión verbal y relacional, lo que facilita el diseño de programas de prevención e intervención ajustados al perfil de cada adolescente.

2.2.3.3. Factores de Riesgo y Agresividad en la Adolescencia

En la adolescencia, la agresividad resulta de la interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos, familiares, escolares y comunitarios. El entorno en el que nace y se

desarrolla el individuo contribuye a configurar patrones de manejo emocional y de resolución de conflictos que pueden favorecer o prevenir la violencia. La educación en valores, la calidad del apego, la exposición a modelos agresivos, el control de impulsos y el clima escolar son elementos clave para explicar el grado de agresión observado.

Revisiones sistemáticas han identificado diversas categorías de factores de riesgo para la agresión y la violencia en adolescentes. Entre ellos se incluyen las dificultades familiares (violencia intrafamiliar, conflictos padres–hijos, estilos parentales coercitivos o negligentes), factores psicológicos individuales (impulsividad, baja tolerancia a la frustración, ira, baja autoestima, problemas emocionales), problemas escolares (conflictos con compañeros, bajo rendimiento, rechazo del grupo), historia de victimización (haber sido víctima de bullying o maltrato), consumo de sustancias y exposición temprana a conductas violentas.

Un estudio reciente sobre predictores psicosociales de la agresividad en adolescentes concluye que los rasgos de personalidad, los problemas emocionales, la influencia de pares y el uso de sustancias se encuentran entre los factores más reportados, lo que subraya la necesidad de un enfoque biopsicosocial para comprender estos comportamientos (Fauzi et al., 2023). Asimismo, se ha observado que la agresión en la adolescencia se asocia con dificultades de ajuste personal, familiar y escolar, incrementando el riesgo de problemas de salud mental y de conductas de riesgo en etapas posteriores.

Desde la perspectiva cognitiva y cognitivo-conductual, la presencia de esquemas desadaptativos tempranos, en particular en los dominios de desconexión y rechazo y de sobrevigilancia e inhibición, puede favorecer interpretaciones hostiles de las situaciones sociales y respuestas agresivas como forma de defensa o compensación. Algunos adolescentes interpretan las conductas ambiguas de los otros como amenazas o descalificaciones, lo que activa emociones intensas de ira y patrones de respuesta agresiva.

Comprender estos mecanismos resulta esencial para diseñar programas de

intervención dirigidos a estudiantes, que incluyan estrategias de regulación emocional, reestructuración cognitiva, fortalecimiento de vínculos familiares, mejora del clima escolar y desarrollo de habilidades sociales. Desde esta perspectiva, la prevención de la agresividad adolescente no solo implica reducir la conducta agresiva observable, sino también modificar los esquemas subyacentes, las creencias desadaptativas y los contextos relacionales que la sostienen.

2.2.3.4. Fundamento Teórico del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ)

En la presente investigación, la agresividad se evaluará mediante el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (Aggression Questionnaire), elaborado por Buss y Perry (1992). Este instrumento se fundamenta en la concepción de la agresividad propuesta por Buss (1961, 1969), quien la entiende como un rasgo de personalidad compuesto por varios componentes relativamente estables que se expresan en diferentes contextos interpersonales.

Desde este modelo, la agresividad no se reduce a la conducta física observable, sino que incluye dimensiones físicas, verbales, emocionales y cognitivas. El cuestionario operacionaliza estas dimensiones en cuatro escalas: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad (Buss & Perry, 1992). La agresión física alude al uso de la fuerza corporal para dañar a otros; la agresión verbal se refiere al uso del lenguaje como medio de ataque; la ira constituye el componente afectivo, caracterizado por enojo e irritabilidad; y la hostilidad representa el componente cognitivo, asociado a creencias de injusticia, resentimiento y desconfianza hacia los demás.

La versión empleada en este estudio corresponde a la adaptación y validación peruana realizada por Matalinares et al. (2012), quienes confirmaron la estructura factorial de cuatro dimensiones en población escolar y adolescente y aportaron evidencia de validez de constructo. En dicha adaptación, la confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach ordinal, procedimiento considerado más apropiado para ítems tipo Likert (Gadermann et al.,

2012; Domínguez-Lara, 2018). El coeficiente alfa ordinal total fue de .92, valor que indica una consistencia interna elevado (Murphy & Davidshofer, 1998, como se cita en Hogan, 2015), mientras que las dimensiones presentaron coeficientes entre .79 y .84, considerados adecuados para fines de investigación. Estas estimaciones se acompañaron de intervalos de confianza al 95 %, calculados según las recomendaciones de Romano et al. (2011) y Turner (2015), lo que otorga mayor precisión a los indicadores de fiabilidad.

En coherencia con las definiciones y modelos explicativos revisados en los apartados anteriores, el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry permite evaluar la agresividad como un constructo multidimensional que integra componentes conductuales (agresión física y verbal), emocionales (ira) y cognitivos (hostilidad). En el contexto de esta investigación, puntajes más elevados en el total del cuestionario y en sus subescalas se interpretan como mayor nivel de agresividad en adolescentes, lo que será analizado en relación con la presencia de esquemas desadaptativos tempranos.

2.3 Relación Entre Esquemas Desadaptativos Tempranos y Agresividad a Partir de los Estilos de Crianza

2.3.2 Estilos de Crianza Como Contexto Explicativo del Vínculo entre Esquemas Desadaptativos y Agresividad

Los estilos de crianza constituyen un eje clave para comprender la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad, porque representan el clima emocional y normativo desde el cual los hijos interpretan la disciplina, la comunicación, el afecto y la supervisión. En esta línea, Baumrind (1991) sostiene que las diferencias en calidez y control organizan estilos parentales relativamente estables, que orientan el tipo de experiencias afectivas y regulatorias que el niño o adolescente internaliza. A su vez, Darling y Steinberg (1993) plantean que el estilo opera como un contexto que modifica el impacto de prácticas específicas: una misma acción parental puede adquirir significados distintos según el clima

predominante, de modo que los límites pueden vivirse como cuidado cuando se sostienen en calidez, o como amenaza cuando se imponen desde hostilidad o frialdad emocional.

2.3.3 Estilo Autoritativo o Democrático

El estilo autoritativo o democrático se caracteriza por combinar calidez con control consistente, promoviendo diálogo, normas claras y autonomía progresiva (Baumrind, 1991). Desde el enfoque de Terapia de Esquemas, este clima tiende a favorecer la satisfacción de necesidades emocionales básicas, tales como seguridad, aceptación, expresión emocional, autonomía y límites realistas, lo que reduce la probabilidad de que se consoliden EDT rígidos o generalizados (Young et al., 2003, 2015). En consecuencia, al facilitar validación emocional y aprendizaje de autorregulación, este estilo puede asociarse con menor vulnerabilidad a respuestas impulsivas ante frustración o conflicto. De forma coherente, la evidencia metaanalítica ha encontrado que la calidez y el estilo autoritativo se relacionan con menos problemas externalizantes, lo que incluye conductas agresivas (Pinquart, 2017).

2.3.4 Estilo Autoritario

El estilo autoritario suele describirse por un alto control y baja calidez, con reglas rígidas, exigencia elevada y menor apertura a la negociación (Baumrind, 1991). Bajo este patrón, es más probable que se frustren necesidades emocionales relacionadas con aceptación, expresión emocional y autonomía, lo que incrementa la vulnerabilidad a EDT asociados a experiencias de amenaza interpersonal, vergüenza o autovaloración negativa (Young et al., 2003, 2015). En el plano conductual, cuando predominan prácticas coercitivas o punitivas, se debilita la regulación emocional y puede intensificarse el conflicto, elevando la probabilidad de respuestas agresivas. En esa dirección, se ha reportado evidencia consistente de asociación entre castigo corporal y mayores niveles de agresión (Gershoff,

2002), lo que sugiere que un clima autoritario puede contribuir tanto a la estructuración de esquemas disfuncionales como a su expresión en conductas agresivas cuando el esquema se activa.

2.3.5 Estilo Permisivo

El estilo permisivo se asocia con alta calidez y bajo control, donde el afecto puede estar presente, pero los límites y la exigencia conductual tienden a ser insuficientes o poco consistentes (Baumrind, 1991). Desde Terapia de Esquemas, este tipo de dinámica puede dificultar la internalización de límites realistas y el desarrollo de autocontrol, incrementando la probabilidad de EDT vinculados con insuficiente autocontrol o autodisciplina (Young et al., 2003, 2015). Cuando la tolerancia a la frustración y el control de impulsos no se consolidan adecuadamente, la activación de esquemas ante contrariedades puede traducirse con mayor facilidad en irritabilidad, reacciones impulsivas y conductas agresivas. En apoyo de esta articulación, se ha señalado que ciertas formas de control parental percibido se asocian con expresiones desadaptativas de ira a través de dominios de esquemas, especialmente aquellos vinculados con límites insuficientes (Saritas-Atalar & Altan-Atalay, 2020).

2.3.6 Estilo Negligente o Indiferente

El estilo negligente se caracteriza por baja calidez y bajo control, con escasa implicación afectiva y limitada supervisión (Baumrind, 1991). Este contexto incrementa la probabilidad de frustración de necesidades emocionales básicas, particularmente seguridad, apoyo, aceptación y guía, lo que favorece la consolidación de EDT vinculados con desconexión, abandono o privación emocional, así como creencias negativas sobre la confiabilidad de los demás o el propio valor personal (Young et al., 2003, 2015). Además, la

ausencia de supervisión y límites consistentes puede asociarse con mayores dificultades de regulación conductual y mayor exposición a dinámicas interpersonales conflictivas, elevando el riesgo de conductas externalizantes. En concordancia, la evidencia indica que la baja calidez y patrones parentales disfuncionales se relacionan con mayor externalización, mientras que la calidez actúa como factor asociado a menor riesgo (Pinquart, 2017).

2.3.7 Rol de los Estilos Crianza en la Relación Entre Esquemas

Desadaptativos Tempranos y Agresividad

En síntesis, los estilos de crianza permiten comprender la relación entre los EDT y la agresividad porque influyen simultáneamente en la formación de los esquemas y en la probabilidad de que, cuando estos se activan, se expresen mediante conductas agresivas. Según Darling y Steinberg (1993), el estilo constituye el clima que da significado a las prácticas parentales, modulando cómo el hijo interpreta el control, la disciplina y los límites; por ello, una misma práctica puede ser vivida como protección en un contexto cálido o como amenaza en un contexto hostil. A la vez, desde la Terapia de Esquemas, la frustración repetida de necesidades emocionales básicas favorece el desarrollo de EDT (Young et al., 2003, 2015). En consecuencia, climas familiares caracterizados por coerción, rechazo, inconsistencia afectiva o baja supervisión pueden facilitar la consolidación de esquemas relacionados con desconfianza, defectuosidad o insuficiente autocontrol y, además, aumentar la probabilidad de que, ante experiencias de frustración o amenaza interpersonal, la activación del esquema se traduzca en irritabilidad, impulsividad y agresión. La evidencia empírica respalda esta articulación al mostrar asociaciones entre prácticas parentales percibidas, dominios de esquemas y expresiones de ira desadaptativa (Saritas-Atalar & Altan-Atalay, 2020), así como vínculos consistentes entre castigo corporal y mayores niveles de agresión (Gershoff, 2002) y asociaciones entre calidez y estilo autoritativo con menor

externalización (Pinquart, 2017). Desde esta perspectiva, el estilo autoritativo tiende a funcionar como un contexto protector porque integra apoyo emocional con límites consistentes, favoreciendo validación y autorregulación, lo que puede amortiguar la transición desde la activación esquemática hacia la conducta agresiva (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993).

2.4 Bases Conceptuales

2.4.1 Bases Conceptuales de los Esquemas Desadaptativos Tempranos

- **Esquemas desadaptativos tempranos**

Patrones amplios y relativamente estables de pensamientos, emociones, recuerdos y sensaciones corporales sobre uno mismo y los demás, que se originan en experiencias significativas de la infancia o adolescencia y tienden a repetirse de forma rígida y desadaptativa, generando malestar y conductas problemáticas (Young et al., 2003, 2015; Rodríguez, 2014).

- **Terapia de esquemas**

Enfoque cognitivo–integrador desarrollado para tratar problemas crónicos de personalidad y funcionamiento interpersonal, que combina la estructura de la terapia cognitivo-conductual con aportes de la teoría del apego, la Gestalt y las relaciones objetales, centrando el trabajo clínico en la identificación y modificación de los esquemas desadaptativos (Young et al., 2003; Rafaeli et al., 2011).

- **Necesidades emocionales básicas**

Requerimientos psicológicos nucleares, como el apego seguro, la autonomía y competencia, la identidad estable, la expresión libre de emociones y necesidades, el juego y la espontaneidad, y la presencia de límites realistas; su frustración repetida favorece la formación de esquemas desadaptativos (Young

et al., 2003, 2015).

- **Experiencias de vida precoces no funcionales**

Situaciones tempranas crónicas de maltrato, negligencia, sobreprotección, inconsistencia afectiva o exigencia extrema, vividas en el contexto familiar, escolar o comunitario, que configuran creencias profundas sobre uno mismo, los otros y el mundo y contribuyen al desarrollo de esquemas desadaptativos (Young et al., 2003; Jaller & Lemos, 2009).

- **Temperamento emocional**

Conjunto de predisposiciones biológicas relacionadas con la reactividad y la regulación emocional (por ejemplo, mayor inhibición o impulsividad) que interactúan con el ambiente temprano y modulan la probabilidad de desarrollar determinados esquemas, sin determinar de manera absoluta la personalidad (Kagan, 2011; Young et al., 2015).

- **Teoría del apego y esquemas**

Perspectiva que explica cómo los patrones de apego seguro o inseguro con los cuidadores primarios se transforman en modelos internos de trabajo acerca de la propia valía y de la confiabilidad de los otros; los estilos de apego inseguros se vinculan con esquemas como abandono/inestabilidad, desconfianza/abuso, privación emocional o defecto/vergüenza (Bowlby, 1969; Young et al., 2003).

- **Dominios de esquemas desadaptativos**

Organización de los dieciocho esquemas en cinco dominios: desconexión y rechazo, deterioro de la autonomía y rendimiento, límites defectuosos, focalización en los otros y sobrevigilancia e inhibición, que reflejan vulnerabilidades psicológicas y se asocian con problemas emocionales, conductas de riesgo y trastornos de personalidad (Young et al., 2003, 2015;

López et al., 2011).

2.4.2 Bases conceptuales de la agresividad

- **Agresividad**

Se define como un patrón de respuestas conductuales, afectivas y cognitivas orientadas a producir perjuicio —ya sea corporal o emocional— a otras personas, a sí mismo o incluso a elementos del ambiente. Esta puede expresarse mediante acciones físicas, verbalizaciones hostiles, manifestaciones emocionales, conductas de carácter sexual o dinámicas relacionales, y se entiende como un fenómeno de origen multifactorial, influido por componentes biológicos, psicológicos y sociales (Organización Mundial de la Salud [OMS], s. f.; Anderson & Bushman, 2002).

- **Conducta agresiva en la adolescencia**

Manifestaciones de agresión física, verbal o relacional que aparecen con frecuencia en contextos escolares y se asocian con deterioro del clima de convivencia, bajo rendimiento académico y dificultades de ajuste personal y familiar (Rojas y Santa-Cruz-Espinoza, 2021; Pérez y Cernuda, 2020).

- **Modelo General de la Agresión**

Modelo biopsicosocial que explica la agresión como resultado de la interacción entre factores personales (rasgos, actitudes, esquemas, historia de aprendizaje) y situacionales (provocación, frustración, normas sociales, exposición a violencia), que influyen en procesos internos cognitivos, afectivos y fisiológicos y aumentan o disminuyen la probabilidad de una respuesta agresiva (Anderson & Bushman, 2002; DeWall et al., 2011).

- **Teoría del comportamiento de Buss**

Propuesta que entiende la agresividad como un rasgo de personalidad que se

manifiesta en distintas formas de conducta (física o verbal; activa o pasiva; directa o indirecta) y que puede consolidarse como un hábito para comunicarse, defenderse o resolver conflictos. Esta teoría sustenta el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (Buss, 1961, 1969; Buss & Perry, 1992).

- **Dimensiones de la agresividad**

Componentes principales evaluados por el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry: agresión física (daño corporal directo o indirecto), agresión verbal (insultos, amenazas, burlas), ira (componente emocional de enojo e irritabilidad con alta activación fisiológica) y hostilidad (componente cognitivo de desconfianza, resentimiento y creencias de injusticia hacia los demás) (Buss y Perry, 1992; Berkowitz, 1993; López et al., 2009; Matalinares et al., 2012).

- **Teoría del aprendizaje social de la agresión**

Enfoque que sostiene que la agresividad se aprende principalmente por observación y modelado de figuras significativas (familia, pares, medios de comunicación) y por la experiencia directa, manteniéndose cuando las conductas agresivas son reforzadas o no reciben sanción (Bandura, 1977).

- **Modelo ecológico de la agresividad**

Perspectiva que explica la conducta agresiva a partir de la interacción entre múltiples niveles del entorno: microsistema (familia, escuela, pares), mesosistema (relaciones entre esos contextos), exosistema (trabajo de los padres, servicios comunitarios, medios), macrosistema (cultura, valores, normas) y cronosistema (cambios vitales y sociales a lo largo del tiempo) (Bronfenbrenner, 1979).

- **Factores de riesgo biopsicosociales para la agresividad**

Conjunto de factores que incrementan la probabilidad de conductas agresivas en adolescentes, como maltrato, violencia intrafamiliar, estilos parentales coercitivos o negligentes, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, conflictos escolares, bullying, consumo de sustancias y condiciones de pobreza o exclusión social (OMS, 2015; Matalinares et al., 2012; Fauzi et al., 2023).

- **Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad**

Relación que indica que ciertos esquemas sobre todo de desconexión y rechazo y de sobrevigilancia e inhibición favorecen interpretaciones hostiles de la conducta ajena y la activación de ira, facilitando respuestas agresivas físicas, verbales o relacionales, especialmente en el contexto escolar adolescente (Young et al., 2003, 2015; Castanedo, 2008; Matalinares al.2012)

Capítulo III Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 *Hipótesis General*

- Hipótesis alterna (Ha): Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023

$$H_a: r_{xy} \neq 0$$

- Hipótesis Nula (Ho): No existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

$$H_o: r_{xy} = 0$$

3.1.2 *Hipótesis Específicas*

- H1 Existe una relación entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H2 Existe una relación entre la dimensión del dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H3 Existe una relación entre la dimensión del dominio de límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H4 Existe una relación entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H5 Existe una relación entre dimensión del dominio de sobrevigilancia e

inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco,2023.

3.2 Identificación de Variables e Indicadores

V1: Esquemas desadaptativos tempranos

V2: Agresividad

Tabla 1

Operalización de la variable Esquemas desadaptativos tempranos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Esquemas desaptativos tempranos	Según Young (2013), los esquemas desadaptativos tempranos constituyen patrones significativamente disfuncionales integrados por recuerdos,	Los (EDT) se operativizan como los puntajes obtenidos por los participantes en el Cuestionario de Esquemas	Dominio1: Desconexión y rechazo. Estas personas tienen dificultades para establecer vínculos de apego satisfactorios, pues desarrollan la convicción de que sus necesidades de seguridad, cuidado y pertenencia no serán cubiertas.	- Desvanecimiento e inestabilidad - Desconfianza - Desamparo emocional - Error/vergüenza - Separación social	- 1, 2 y 3 - 4, 5, 6, 7, 9 - 10, 11. - 8, 12, 13,14 - 15 y 16	Likert de 6 puntos

sensaciones	de Young	Dominio2: Deterioro de la	- Dependencia	- 17,18
corporales,	Forma Corta,	autonomía y rendimiento.	o incapacidad	- 19,20
emociones y	(YSQ-S3).	Las personas enfrentan	- Resistencia	- 21
pensamientos que		problemas para operar de	al riesgo o	- 22
se vinculan con la	Esta	manera autónoma a causa	enfermedad	
percepción de uno	herramienta	de una sobreprotección o de	- Apego	
mismo y con la	evalúa 18	la ausencia de protección y	desorientado	
manera en que se	esquemas	atención.	- Derrota	
establecen las	desadaptativ			
relaciones con los	os	Dominio3: limites	- Excelencia	- 37,38
demás.	distribuidos	deficitarios e inadecuados.	- Autocontrol	- 39,40, 41,
	en 5	En esta situación, podrían		42,43, 44, 45
	dominios	surgir problemas para		
	principales.	respetar los derechos ajenos,		
	Cada ítem y	ausencia de colaboración e		
	los puntajes	incumplimiento del		

más altos	compromiso que		
indican	establecimos con otros		
mayor	individuos.		
activación o	Dominio 4: focalización en	- Desobediencia	- 23
presencia del	los otros. Las personas se	- Sacrificio	- 24,25
esquema.	enfocan en las necesidades	personal	- 26
	ajenas ignorando sus propias	- Busca de	
	necesidades.	aceptación	
	Dominio 5: sobrevigilancia	- Negatividad	- 27, 28,29
	e inhibición. Los individuos	- Obstáculo	- 31,33, 35
	muestran la negación de sus	emocional	- 36,
	propias emociones debido a	- Hiperocríticos	- 30,32,34
	la vigilancia excesiva de los	- Sanción	
	sucesos negativos.		

Nota. Elaboración propia a partir de los indicadores

Tabla 2

Operacionalización de la variable Agresividad

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Agresividad	Dimension1: Agresión				2,6,10, 14,18	Likert de 6 puntos
	Según Buss y Perry (1992), la agresividad se entiende como una tendencia relativamente estable del individuo a	La agresividad se define operativamente como el puntaje obtenido por los participantes con el Cuestionario de Buss y Perry en su versión	verbal. Es la forma más frecuente de agresión, es cuando alguien intenta agredir a alguien con palabras despectivas y degradantes en voz alta, lo que les causa miedo, vergüenza, aversión o cualquier otro sentimiento inadecuado.			

responder de	adaptada. Este	Dimension2: Agresión	1,5, 9, 13,17,
manera	instrumento	física.	,21,24,27,29
persistente con	evalúa como	Requiere esfuerzo físico y es	
conductas	dimensiones de	vehemente puede	
orientadas a	la agresividad	manifestarse en una variedad	
causar daño a	física, agresión	de formas, incluido el	
otra persona.	verbal, ira y	maltrato físico o el daño	
	hostilidad. Los	causado por usar un objeto	
	puntajes mas	como arma o atacar	
	altos reflejan un	directamente cualquier parte	
	mayor nivel de	del cuerpo del otro.	
	agresividad	Dimensión 3: Hostilidad.	-
	percibida o	Constituye la dimensión	4,8,12,16,20,23,26
	autoreportada.	cognitiva de la agresión y se	,
		integra por emociones y	28
		percepciones negativas	

de desconfianza, sospecha
 hacia los demás, deseos
 inconscientes de controlar el
 odio

Dimensión 4: Ira.	3,7,11,15, 19,22,
Está formado por la	25
percepción de sentimientos	
dañados anteriormente, el	
enojo y el resentimiento	
hacia los demás.	

Nota. Elaboración propia a partir de los indicadores

Capítulo IV Metodología

4.1 Tipo de Investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, mediante el cual a través de la recolección de datos se probó la hipótesis, realizar la respectiva medición numérica y análisis estadístico y así poder probar teorías y establecer pautas de comportamiento. (Hernández et al., 2014)

La investigación es del tipo descriptivo - correlacional, en este sentido “Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a los que se refieren”. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003, p. 119)

Mejía (2017) “La investigación correlacional es un tipo de investigación no experimental en la que los investigadores miden dos variables y establecen una relación estadística entre las mismas (correlación), sin necesidad de incluir variables externas para llegar a conclusiones relevantes.

4.2 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación es no experimental, ya que las mediciones se harán sin intervenir las variables esquemas desadaptativos tempranos y agresividad. Al respecto, (Hernández Sampieri et al., 2003, p. 267) afirman que la investigación no experimental es la “que se realiza sin manipular deliberadamente variables es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos”.

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo transversal (o transeccional). De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2003), este tipo de estudios “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 270). En coherencia con ello, para obtener información sobre las variables esquemas desadaptativos tempranos y agresividad, se realizó una única medición, lo que permitió reunir los datos

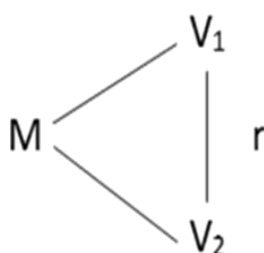
necesarios para su análisis y para establecer su correlación considerando sus dimensiones e indicadores.

Finalmente, la investigación es correlacional porque busco determinar el grado de relación entre las variables que se estudian. (Carrasco. 2019).

Diagrama de estudio:

Figura 1

Diagrama de estudio



Nota. Elaborado en base al esquema de diseño correlacional de (Sánchez & Reyes, 2017) Donde:

- M: Muestra de trabajo: Estudiantes de dos instituciones educativas del distrito del Cusco
- V1: Esquemas desadaptativos tempranos
- V2: Agresividad
- r: Relación entre la variable 1 y la variable 2

4.3 Población y muestra

4.3.1 Población

La población estuvo integrada por 993 estudiantes de dos Instituciones educativas públicas del distrito del Cusco.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes inscritos y vigentes en el año en que se desarrolló el estudio.

- Alumnos que cursan 4.º y 5.º de educación secundaria.
- Participantes con edades entre 15 y 17 años.
- Estudiantes que manifiesten su conformidad para participar, mediante la firma del consentimiento informado y el asentimiento correspondiente.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no se encuentren matriculados durante el año en que se realizó el estudio.
- Estudiantes que presenten descanso médico o alguna condición física que dificulte su participación.
- Estudiantes que no otorguen su participación de manera voluntaria.
- Instrumentos o protocolos de evaluación que, al momento de la calificación, sean considerados inválidos.

4.3.2 Muestra

Se aplicó un muestreo probabilístico de tipo aleatorio, ya que este método garantiza que todos los miembros de la población tengan la misma posibilidad de ser elegidos, lo que disminuye el sesgo de selección y favorece la representatividad de la muestra. En este estudio, la unidad muestral estuvo conformada por estudiantes del nivel secundario, quienes fueron seleccionados de manera aleatoria a partir del total de la población. Asimismo, el tamaño muestral se determinó mediante la fórmula para poblaciones finitas, tomando como referencia una población total de 278 estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco. Este procedimiento permitió definir una cantidad adecuada de participantes, asegurando mayor precisión en las estimaciones y confiabilidad en el análisis de los resultados (Sánchez & Reyes, 2017).

- N = 993 Tamaño poblacional

- $Z^2 = 1.96$ Valor de la normal estándar al 95% de confiabilidad
- $p = 0.5$ Probabilidad de éxito
- $q = 0.5$ Probabilidad de fracaso
- $E = 0.05$ Error de estimación.

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

$$n = \frac{(1.96)^2 993 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2 (993 - 1) + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$$

$$n = 277.20 = 278$$

La muestra estará conformada por 278 estudiantes

Tabla 3

Estratificado la muestra considerando los grados

		N	W	n
I.E.1	4to	350	0.35	98
	5to	350	0.35	98
I.E. 2	4to	145	0.15	41
	5to	148	0.15	41
Total		993	1	278

Nota. Elaboración propia

4.4 Métodos y técnicas

4.4.1 Técnicas

Se utilizo las siguientes técnicas de investigación:

La observación es un procedimiento deliberado y metódico que nos facilita la recolección de información sobre un suceso o comportamiento humano con la finalidad de transformarlo en información (Carrasco. 2019). Esta metodología facilitará la identificación y descripción del problema que se corresponde con el tema de investigación actual.

La entrevista, que se refiere a una reunión en la que el entrevistador y el entrevistado intercambian información sobre un asunto particular, generalmente se realiza mediante preguntas y respuestas (Hernández et al., 2014). Esta metodología se aplicará durante la recolección de datos por los investigadores y algunos estudiantes de las instituciones educativas públicas.

La encuesta es una técnica que posibilita indagar, evaluar y obtener información de la población objeto de estudio mediante instrumentos diseñados para medir las variables investigadas (Carrasco, 2019; Hernández et al., 2014). En esta investigación, su aplicación se efectuará a través de herramientas específicas para cada variable, lo que permitirá procesar y analizar estadísticamente los datos recolectados y, con ello, obtener los resultados correspondientes.

4.4.2 Instrumentos

4.4.2.1. Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2)

a) Datos de identificación del instrumento

Autor original: Jeffrey E. Young y Gary Brown (1990).

Versión utilizada: Adaptación latinoamericana validada por Castrillón et al. (2005) en estudiantes universitarios de Medellín, Colombia, y estandarizada posteriormente para la realidad peruana por León y Sucari (2013).

b) Propósito

Evalúa la presencia e intensidad de 18 esquemas desadaptativos tempranos adquiridos en la infancia o adolescencia, de acuerdo con el modelo de Young, organizados en cinco dominios. Permite identificar patrones cognitivo-emocionales disfuncionales asociados a diversas dificultades psicológicas, entre ellas problemas de regulación emocional, trastornos internalizantes y conductas de riesgo.

c) Estructura del instrumento

- Número de ítems: 45.
- Formato de respuesta: Escala tipo Likert de 6 puntos, que evalúa el grado de acuerdo con cada afirmación (por ejemplo, de 1 = “Nada cierto en mí” a 6 = “Me describe perfectamente”).
- Administración: Individual o colectiva, en formato papel o digital, de carácter autoadministrado.
- Tiempo de aplicación: Entre 30 y 40 minutos, aproximadamente.

d) Dimensiones

El YSQ-L2 evalúa 18 esquemas desadaptativos tempranos agrupados en cinco dominios teóricos planteados por Young:

- **Desconexión y rechazo:** incluye los esquemas de abandono/inestabilidad, desconfianza/abuso, privación emocional, defecto/vergüenza y aislamiento social.
- **Deterioro de la autonomía y rendimiento:** esquemas de dependencia/incompetencia, vulnerabilidad al daño o enfermedad, enmarañamiento/self insuficientemente desarrollado y fracaso.

- **Límites defectuosos:** esquemas de grandiosidad/expectativas especiales e insuficiente autocontrol/autodisciplina.
- **Focalización en los otros:** Incluye los esquemas de subyugación, autosacrificio y búsqueda de aprobación o reconocimiento.
- **Sobrevigilancia e inhibición:** esquemas de negatividad/pesimismo, inhibición emocional, exigencias implacables/hipercrítica y castigo.

e) Propiedades psicométricas

En el proceso de validación en población universitaria de Medellín, Castrillón et al. (2005) reportaron adecuados indicadores de consistencia interna para las dimensiones. Para la estandarización en la realidad peruana, León y Sucari (2013) estimaron la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach ordinal, recomendado para escalas tipo Likert (Gadermann et al., 2012; Domínguez-Lara, 2018). Los coeficientes oscilaron entre .45 y .87, según la dimensión, acompañados de sus respectivos intervalos de confianza al 95 % calculados siguiendo la propuesta de Romano et al. (2011) y Turner (2015). Estos resultados se consideran aceptables a buenos, especialmente para las dimensiones con mayor número de ítems.

f) Interpretación de puntajes

- Se obtiene una puntuación para cada esquema y, opcionalmente, puntajes por dominio y una puntuación global de esquemas desadaptativos.
- Puntajes elevados en un esquema indican mayor intensidad de ese patrón cognitivo-emocional desadaptativo.
- Puntajes altos en varios esquemas de un mismo dominio sugieren una vulnerabilidad específica, por ejemplo, a experimentar rechazo, dificultades de autonomía o rigidez normativa.

- En el contexto de esta investigación, puntajes más elevados reflejan mayor presencia de esquemas desadaptativos tempranos, lo que se considera un factor de riesgo para dificultades emocionales y conductuales, entre ellas la agresividad en adolescentes.

4.4.2.2. Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ)

a) Datos de identificación del instrumento

Autores originales: Arnold H. Buss y Mark Perry (1992).

Versión utilizada: Adaptación y validación peruana realizada por Matalinares et al. (2012) en población escolar y adolescente.

b) Propósito

Evalúa la agresividad como rasgo, entendida como la disposición relativamente estable a responder con conductas y actitudes agresivas. El cuestionario permite medir cuatro dimensiones: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad, proporcionando un perfil multidimensional de la agresividad en adolescentes.

c) Estructura del instrumento

- Número de ítems: 29.
- Formato de respuesta: Escala tipo Likert (generalmente de 5 puntos) que valora el grado de acuerdo con cada afirmación (por ejemplo, de 1 = “Totalmente en desacuerdo” a 5 = “Totalmente de acuerdo”).
- Administración: Individual o colectiva, en formato papel o digital, de carácter autoadministrado.
- Tiempo de aplicación: Aproximadamente 20 minutos.

d) Dimensiones

El cuestionario de Buss y Perry evalúa cuatro componentes fundamentales de la agresividad (Buss & Perry, 1992; Matalinares et al., 2012):

- **Agresión física:** tendencia a utilizar la fuerza corporal para dañar a otros (por ejemplo, golpear, empujar o agredir físicamente).
- **Agresión verbal:** inclinación a agredir mediante el lenguaje, a través de insultos, amenazas o comentarios descalificadores.
- **Ira:** componente emocional de la agresividad, caracterizado por sentimientos intensos de enojo, irritabilidad y frustración, que pueden preceder a la conducta agresiva.
- **Hostilidad:** componente cognitivo, asociado a creencias de injusticia, resentimiento, desconfianza y percepciones negativas sobre las intenciones de los demás.

e) Propiedades psicométricas

En la adaptación peruana de Matalinares et al. (2012), la confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach ordinal, apropiado para ítems tipo Likert (Gadermann et al., 2012; Domínguez-Lara, 2018). El coeficiente alfa ordinal total fue de .92, considerado elevado (Murphy & Davidshofer, 1998, como se cita en Hogan, 2015), lo que indica una alta consistencia interna global.

En el caso de las dimensiones, los coeficientes alfa ordinales oscilaron entre .79 y .84, valores que se ubican en un rango moderado a alto de fiabilidad. Cada estimación del alfa se acompañó de intervalos de confianza al 95 %, calculados siguiendo las recomendaciones de Romano et al. (2011) y Turner (2015), lo que aporta mayor precisión a la interpretación de los índices de consistencia interna.

f) Interpretación de puntajes

- Se obtiene un puntaje total de agresividad sumando los ítems y puntajes específicos para cada una de las cuatro dimensiones.
- Puntajes elevados en el total del cuestionario reflejan una mayor

tendencia general a la agresividad.

- Puntajes altos en agresión física indican mayor propensión a conductas de daño corporal; en agresión verbal, a confrontaciones verbales; en ira, a experimentar enojo intenso; y en hostilidad, a mantener creencias y actitudes de desconfianza y resentimiento.
- En este estudio, puntajes más altos en el cuestionario de Buss y Perry se interpretan como mayor nivel de agresividad en adolescentes, lo que se analizará en relación con los esquemas desadaptativos tempranos.

Validación de los instrumentos a la población investigada

Los instrumentos de investigación fueron adaptados de acuerdo a la población investigada para mejorar la claridad de los ítems. Para verificar la validez de los instrumentos, se realizó la validación a través de juicio de expertos, consultando a cinco expertos en la materia. Y se empleó el método de Distancia de Punto Múltiple (DPP), que mide la idoneidad de los instrumentos basándose en las calificaciones que cada especialista proporciona (De la Torre & Accostupa, 2013)

4.4.3. Validación de los instrumentos en la población investigada

Los instrumentos empleados en la presente investigación fueron sometidos a un proceso de adecuación y validación para su uso en la población específica de estudio. En primer lugar, se revisó la redacción de los ítems con el fin de asegurar su claridad, pertinencia lingüística y comprensibilidad para adolescentes del contexto educativo seleccionado, realizando ajustes menores en vocabulario y expresiones cuando fue necesario.

Para evaluar la validez de contenido, se recurrió al juicio de expertos. Se consultó a cinco especialistas en psicología, con experiencia en psicometría, evaluación de adolescentes y trabajo con las variables de esquemas desadaptativos y agresividad. Cada experto valoró la relevancia, claridad y coherencia de los ítems con los constructos teóricos, así como la

adecuación del formato de respuesta y de las instrucciones.

La información proporcionada por los jueces se analizó mediante el método de Distancia de Punto Múltiple (DPP), que permite estimar la idoneidad global de los instrumentos teniendo en cuenta las calificaciones de varios especialistas (De la Torre & Accostupa, 2013). Este procedimiento facilita identificar ítems potencialmente problemáticos y cuantificar el grado de acuerdo entre los expertos respecto de la validez de contenido. A partir de los resultados del DPP y de las observaciones cualitativas de los jueces, se realizaron los ajustes necesarios en la redacción de algunos ítems y en las instrucciones, asegurando que el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry mantuvieran su estructura original, pero se adaptaran adecuadamente a las características culturales y lingüísticas de la muestra de adolescentes evaluada. Estos pasos garantizan que las medidas utilizadas presenten evidencia de validez de contenido y sean apropiadas para la población investigada.

A continuación, se desarrolla el método DPP:

Tabla 4

Resultado de la calificación mediante juicio de expertos

Cuestionario	Ítem	Psic.	Mg.	Mg.	Psic.	Psic.	Promedio
	de	Maritere T.	Evelin Zárate	Noel J.	Maritza Mamani	Nicolás F.	
	calificacion	Gómez	Conceta	Herrera	Choquehuanca	Buscaglia	
		Mendoza	Cáceres	Vásquez		Rodríguez	
Cuestionario de	1	5	5	5	5	5	5.0
esquemas	2	5	5	4	5	5	4.8
desadaptativos	3	5	5	4	5	5	4.8
tempranos (YSQ- L2)	4	5	4	5	5	5	4.8
	5	5	5	5	5	5	5.0
	6	5	5	4	5	5	4.8
	7	5	4	4	5	5	4.6
	8	5	5	4	5	5	4.8
	9	5	5	4	5	5	4.8
	1	5	5	4	5	5	4.8

Cuestionario de	2	5	5	4	5	5	4.8
agresión de Buss y	3	5	5	5	5	5	5.0
Perry (1992)	4	5	5	5	5	5	5.0
	5	5	5	4	5	5	4.8
	6	5	5	4	5	5	4.8
	7	5	5	3	5	5	4.6
	8	5	5	4	5	5	4.8
	9	5	5	5	5	5	5.0

Nota. Elaboración propia

Teniendo la formula:

$$DPP = \sqrt{(X_1 - Y_1)^2 + (X_2 - Y_2)^2 + \dots (X_9 - Y_9)^2}$$

Donde:

X_i : Valor máximo concedido en la escala para cada ítem i.

Y_i : Promedio de cada ítem i.

Reemplazamos DPP para la variable esquemas desadaptativos tempranos:

$$DPP = \sqrt{\frac{(5 - 5)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 5)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.6)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.8)^2}{8}}$$

$$DPP = \sqrt{0.4}$$

$$DPP = 0.63$$

Reemplazamos DPP para la variable agresividad:

$$DPP = \sqrt{\frac{(5 - 4.8)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 5)^2 + (5 - 5)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 4.6)^2 + (5 - 4.8)^2 + (5 - 5)^2}{8}}$$

$$DPP = \sqrt{0.36}$$

$$DPP = 0.6$$

Luego de haber calculado el DPP de cada variable, ubicamos estos valores en la escala de valoración de juicio de expertos:

Tabla 5

Determinación de la ubicación del valor DPP en la escala de valoración de juicio de expertos

Escala	Valoración	Valoración de Expertos
0 – 2.4	A = Adecuación total	0.63 y 0.6
2.5 – 4.8	B= Adecuación en gran medida	
4.9 – 7.2	C= Adecuación promedio	
7.3 – 9.6	D= Escasa Adecuación	
9.7 – 12	E= Inadecuación	

Nota. Extraído de la Torre y Accostupa (2013)

Según el cálculo DPP del instrumento esquemas desadaptativos tempranos resultó 0.63 ubicándose en la zona A al igual que el DPP del instrumento agresividad que resultó 0.6, esta valoración indica una adecuación total de ambos instrumentos, representando así que no requiere un segundo juicio de expertos.

4.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La información recabada se trasladó a una plantilla del programa Microsoft Excel (versión 2016), posteriormente se exportó al programa estadístico SPSS donde las variables fueron codificadas de estudio para su correcta identificación y posterior análisis. Mediante la función de estadística descriptiva e inferencial se obtendrán las tablas y figuras de resultados. Para el análisis inferencial del estudio primero se determinó la prueba de normalidad, en este caso se utilizó la prueba no paramétrica Kolmogorov Smirnov, que ayudará a identificar si la distribución de la población es normal o no y a la contrastación de hipótesis.

Luego de los resultados se realizó la discusión de los mismos y las conclusiones, para finalmente realizar las recomendaciones.

4.6 Matriz de consistencia

Tabla 6

Matriz de consistencia

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables	Metodología
¿Cuál es la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023?	Establecer la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.	HA: Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.	<p>Variable 1:</p> <p>Esquemas desadaptativos tempranos</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de desconexión, rechazo - Dominio de deterioro de la 	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Descriptivo – correlacional</p> <p>Diseño:</p> <p>No experimental tipo transversal</p> <p>Población:</p> <p>993 estudiantes de</p>

		HO: No existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito de Cusco, 2023.	autonomía y rendimiento - Dominio de límites deficitarios e inadecuados. - Dominio de focalización en los otros - Dominio de sobrevigilancia e inhibición.	las dos Instituciones educativas públicas del distrito del Cusco.
				Muestra: Conformado por 278 estudiantes
				Muestreo: El muestreo es aleatorio
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Especificas		Técnica: Observación, entrevista y aplicación cuestionario
1. ¿Cuáles son los esquemas desadaptativos tempranos en	1. Identificar los esquemas desadaptativos tempranos en	1. Existe relación entre la dimensión del dominio de	Variable 2: Agresividad	Instrumentos:

estudiantes de	estudiantes de	desconexión,		- Cuestionario de
dos instituciones	dos	rechazo y la	Dimensiones:	esquemas
Educativas	instituciones	agresividad en	- Agresividad	desadaptativos
públicas del	Educativas	estudiantes de	física	tempranos (YSQ-
distrito del	públicas del	dos instituciones	- Agresividad	L2)
Cusco, 2023?	distrito del	educativas	verbal	- Cuestionario de
2. ¿Cuáles son los	Cusco, 2023.	públicas del	- Hostilidad	agresión de Buss y
niveles de	2. Identificar los	distrito del	- Ira	Perry (1992)
agresividad en	niveles de	cusco, 2023		
estudiantes de	agresividad en	2. Existe relación		
dos instituciones	estudiantes de	entre la		
educativas	dos instituciones	dimensión del		
públicas del	educativas	dominio de		
distrito del	públicas del	deterioro de la		
Cusco, 2023?	distrito del	autonomía y		
	Cusco, 2023	rendimiento y la		

3. ¿Cuál es la	3. Identificar la	agresividad en
relación entre la	relación entre la	estudiantes de
dimensión del	dimensión del	dos instituciones
dominio de	dominio de	educativas
desconexión,	desconexión,	públicas del
rechazo y la	rechazo y la	distrito del
agresividad en	agresividad en	cusco, 2023.
estudiantes de	estudiantes de	3. Existe relación
dos instituciones	dos instituciones	entre la
educativas	educativas	dimensión del
públicas del	públicas del	dominio de
distrito del	distrito del	limites
cusco, 2023?	cusco, 2023.	deficitarios e
4. ¿Cuál es la	4. Identificar la	inadecuados y la
relación entre la	relación entre la	agresividad en
dimensión del	dimensión del	estudiantes de

dominio de	dominio de	dos instituciones
deterioro de la	deterioro de la	educativas
autonomía y	autonomía y	públicas del
rendimiento y la	rendimiento y la	distrito del
agresividad en	agresividad en	cusco, 2023.
estudiantes de	estudiantes de	4. Existe relación
dos instituciones	dos instituciones	entre la
educativas	educativas	dimensión del
públicas del	públicas del	dominio de
distrito del	distrito del	focalización en
Cusco,2023?	cusco, 2023.	los otros y la
5. ¿Cuál es la	5. Identificar la	agresividad en
relación entre la	relación entre la	estudiantes de
dimensión del	dimensión del	dos instituciones
dominio limites	dominio de	educativas
deficitarios e	limites	públicas del

inadecuados y	deficitarios e	distrito del
la agresividad	inadecuados y la	cusco, 2023.
en estudiantes	agresividad en	5. Existe relación
de dos	estudiantes de	entre la
instituciones	dos instituciones	dimensión del
educativas	educativas	dominio de
públicas del	públicas del	sobrevigilancia e
distrito del	distrito del	inhibición y la
Cusco,2023?	cusco, 2023.	agresividad en
6. ¿Cuál es la	6. Identificar la	estudiantes de
relación entre la	relación entre la	dos instituciones
dimensión del	dimensión del	educativas
dominio	dominio de	públicas del
focalización en	focalización a	distrito del
los otros y la	los otros y la	cusco, 2023.
agresividad en	agresividad en	

estudiantes de	estudiantes de
dos instituciones	dos instituciones
educativas	educativas
públicas del	públicas del
distrito del	distrito del
Cusco,2023?	cusco, 2023.
7. ¿Cuál es la	7. Identificar la
relación entre	relación entre la
la dimensión	dimensión del
del dominio de	dominio de
sobrevigilancia	sobrevigilancia e
e inhibición y	inhibición y la
la agresividad	agresividad en
en estudiantes	estudiantes de
de dos	dos instituciones
instituciones	educativas

educativas	públicas del
públicas del	distrito del
distrito del	cusco, 2023.
Cusco,2023?	

Nota. Elaboración propia

Capítulo V Resultados

5.1. Descripción sociodemográfica de la investigación

El grupo de estudio de esta investigación está conformado por 278 estudiantes de Educación Básica Regular del nivel secundario de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco.

Tabla 7

Total de estudiantes que conforman la muestra en ambas instituciones educativas.

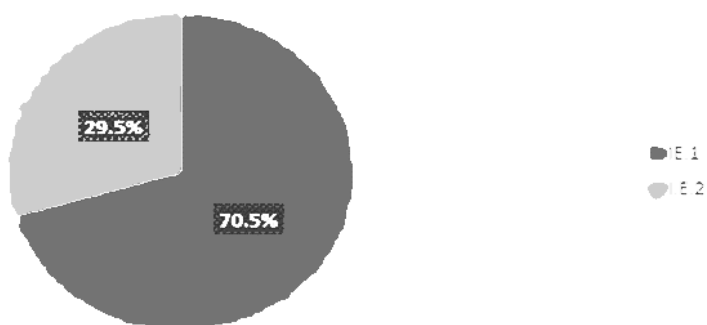
Institución Educativa			
	Categorías	Fi	%
I.E. 1		196	70.5%
I.E. 2		82	29.5%
Total		278	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Total de estudiantes que conforman la muestra en ambas instituciones educativas

MUESTRA SEGUN INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 7 y la Figura 1 se observa que la mayoría de participantes pertenece a la I.E. 1 (70.5%), mientras que las estudiantes de la I.E. 2 representan el 29.5% del total de la muestra.

Tabla 8

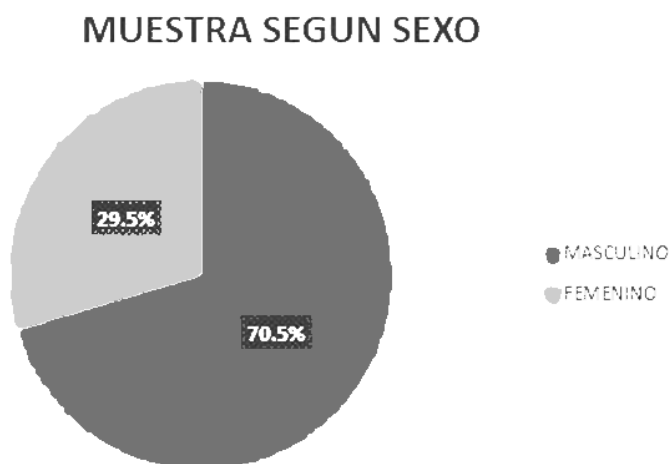
Estudiantes distribuidos según el sexo que conforma la muestra en las instituciones educativas

Sexo	Categorías	Fi	%
Masculino		196	70.5
Femenino		82	29.5
Total		278	100

Nota. Elaboración propia

Figura 3

Estudiantes distribuidos según el sexo que conforma la muestra en las instituciones educativas



Nota: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 8 y la Figura 3 que la muestra está constituida mayoritariamente por estudiantes de sexo masculino (70.5%), mientras que el 29.5% corresponde a estudiantes de sexo femenino.

Tabla 9

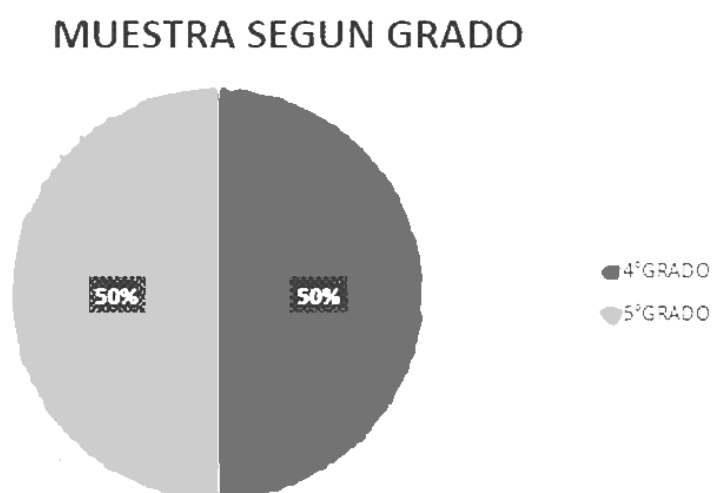
Estudiantes distribuidos según el grado que conforman la muestra en las instituciones educativas

Grado	Categorías	Fi	%
4.º grado		139	50
5.º grado		139	50
Total		278	100

Nota. Elaboración propia

Figura 4

Estudiantes distribuidos según el grado que conforman la muestra en las instituciones educativa



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 9 y la Figura 4 se observa que la muestra se distribuye de manera equivalente entre los grados evaluados: 50% corresponde a estudiantes de 4.º y el 50% restante a estudiantes de 5.º. Esta proporción uniforme permite contar con una representación balanceada de ambos niveles al interpretar y analizar los resultados.

5.2 Estadística descriptiva del estudio

5.2.1 Descripción de la variable Esquemas desadaptativos tempranos

Tabla 10

Descripción de la variable Esquemas desadaptativos tempranos

Dominio	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Desconexión y rechazo	78	24.00	92.00	60.15	16.60
Deterioro de la autonomía y rendimiento	78	6.00	36.00	22.39	7.30
Límites deficitarios e inadecuados	78	16.00	62.00	35.85	10.86
Focalización en los otros	78	8.00	25.00	17.10	0.69
Sobrevigilancia e inhibición	78	19.00	57.00	40.76	0.25

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 10 se aprecia que los puntajes medios más elevados corresponden a los dominios desconexión y rechazo ($M = 60.15$) y sobrevigilancia e inhibición ($M = 40.76$). Desde el punto de vista del funcionamiento emocional y relacional, esto indica que, en promedio, los estudiantes informan con mayor intensidad patrones característicos de estos dominios, como expectativas de abandono o rechazo, sensación de falta de apoyo afectivo y tendencia a controlar o inhibir la expresión de emociones bajo normas internas rígidas. En contraste, el dominio focalización en los otros presenta la media más baja ($M = 17.10$), lo que sugiere una menor presencia de patrones extremos de priorización de las necesidades ajenas por encima de las propias en este grupo. Las desviaciones estándar, especialmente en desconexión y rechazo ($DE = 16.60$) y en límites deficitarios e inadecuados ($DE = 10.86$), muestran una dispersión importante de los puntajes; es decir, coexisten adolescentes con

niveles muy altos de esquemas en estos dominios y otros con niveles considerablemente más bajos, lo que señala perfiles diferenciados de vulnerabilidad dentro de la muestra.

5.2.2 Descripción de la variable agresividad

Tabla 11

Descripción de la variable agresividad

	Física		Verbal		Ira		Hostilidad	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy bajo	9	3.2%	5	1.8%	6	2.2%	4	1.4%
Bajo	8	2.9%	9	3.2%	12	4.3%	19	6.8%
Medio	17	6.1%	19	6.8%	17	6.1%	51	18.3%
Alto	60	21.6%	22	7.9%	97	34.9%	139	50.0%
Muy alto	184	66.2%	223	80.2%	146	52.5%	65	23.4%
Total	278	100.0%	278	100.0%	278	100.0%	278	100.0%

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 11 se aprecia que las dimensiones de agresividad física y agresividad verbal se concentran predominantemente en los niveles alto y muy alto. En particular, el 66.2% de los estudiantes se ubica en el nivel muy alto de agresión física y el 80.2% en el nivel muy alto de agresión verbal. Este comportamiento sugiere que una parte importante de la muestra recurre con frecuencia tanto a manifestaciones agresivas de tipo corporal como a expresiones agresivas mediante el lenguaje.

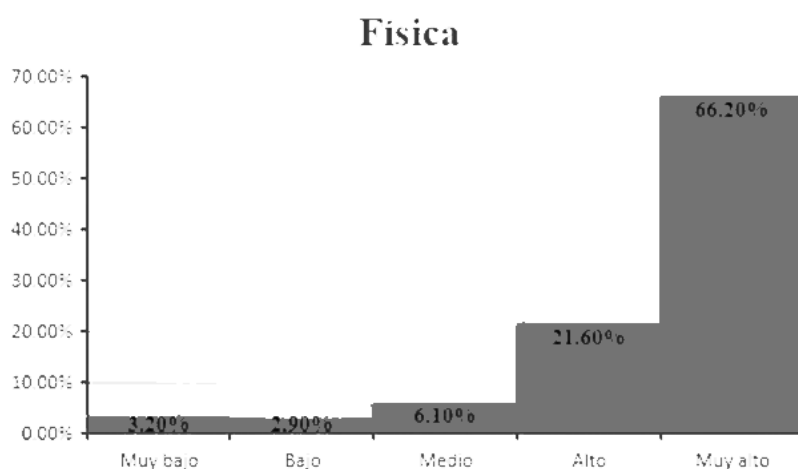
En las dimensiones emocionales, la ira también alcanza niveles elevados, con 52.5 % de los estudiantes en el nivel muy alto y 34.9 % en el nivel alto, lo que refleja una fuerte disposición a experimentar enojo intenso y dificultades para modular esta respuesta emocional. En el caso de la hostilidad, la mayoría se ubica en el nivel alto (50.0 %) y un porcentaje relevante en el nivel muy alto (23.4 %), lo que indica la presencia frecuente de sentimientos de desconfianza, resentimiento e interpretaciones de las situaciones como

provocadoras o injustas.

En conjunto, estos resultados configuran un perfil en el que predominan niveles elevados de agresividad en sus componentes conductuales (físico y verbal) y emocionales (ira y hostilidad), lo cual se vincula con un mayor riesgo de conflictos interpersonales y con problemas de regulación emocional en el contexto escolar.

Figura 5

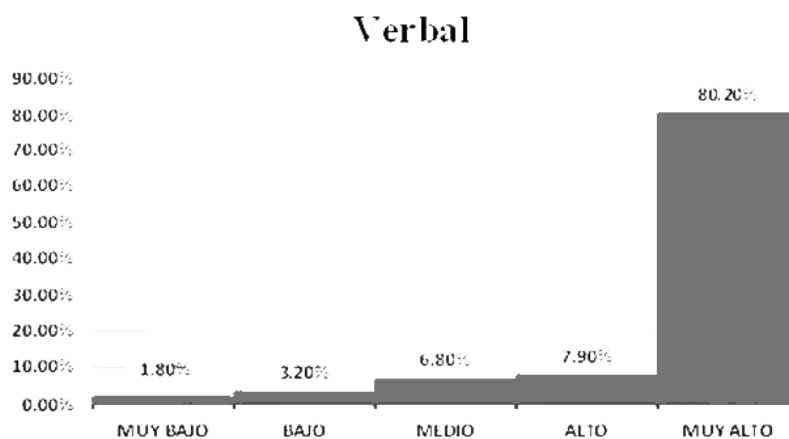
Dimensión física



Nota. Elaboración Propia

En la Figura 5 se observa la distribución de la dimensión física, donde predomina claramente el nivel muy alto (66.2 %), seguido del nivel alto (21.6 %). Los niveles medio, bajo y muy bajo alcanzan porcentajes notablemente menores (6.1 %, 2.9 % y 3.2 %, respectivamente). Este patrón gráfico muestra que, en la muestra estudiada, la mayoría de estudiantes presenta niveles elevados de agresión física. Esta marcada asimetría en la distribución sugiere la existencia de un riesgo significativo y generalizado de comportamientos agresivos físicos dentro de la población de estudio. Dichos hallazgos demandan una exploración más profunda de los factores contextuales y disposicionales que subyacen a esta elevada prevalencia.

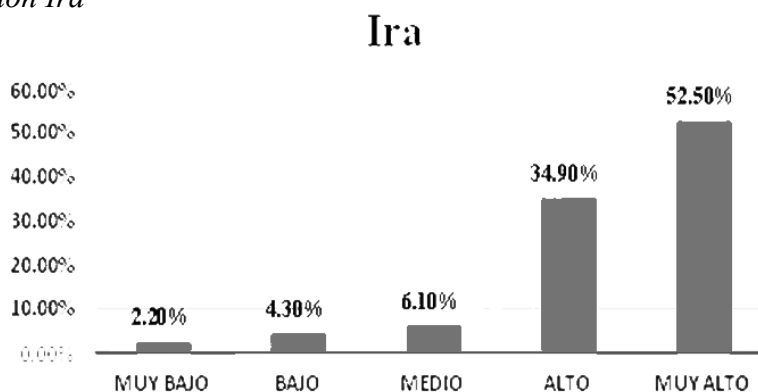
Figura 6

Dimensión verbal

Nota. Elaboración propia

En la Figura 6 se aprecia que, en la dimensión verbal, predomina el nivel muy alto (80.2 %), seguido por los niveles alto (7.9 %), medio (6.8 %), bajo (3.2 %) y muy bajo (1.8 %). Este patrón indica que, en la muestra estudiada, una gran proporción de estudiantes presenta niveles elevados de agresión verbal, lo que se refleja en el uso frecuente de expresiones como insultos, burlas, críticas descalificadoras o amenazas en sus interacciones con los demás.

Figura 7

Dimensión Ira

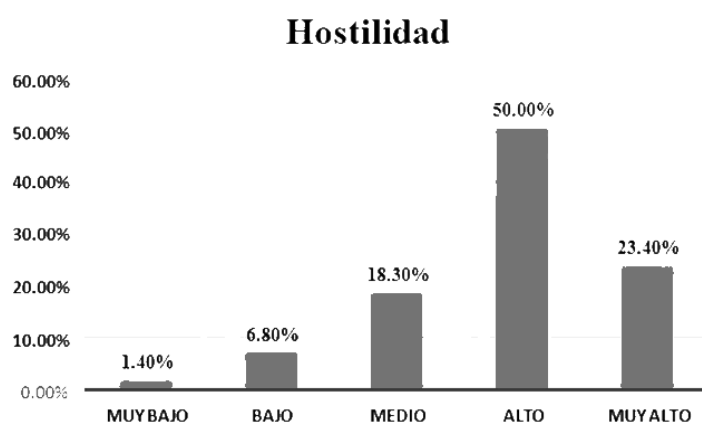
Nota. Elaboración propia

En la Figura 7 se observa que, en la dimensión ira, predomina el nivel muy alto (52.5 %), seguido del nivel alto (34.9 %), mientras que los niveles medio (6.1 %), bajo (4.3 %) y

muy bajo (2.2 %) presentan proporciones considerablemente menores. Este patrón sugiere que una proporción importante de estudiantes tiende a experimentar enojo, frustración e irritabilidad con elevada intensidad, lo que incrementa el riesgo de que, ante situaciones de conflicto o provocación, respondan con conductas agresivas si no cuentan con recursos suficientes de regulación emocional.

Figura 8

Dimensión Hostilidad



Nota. Elaboración propia

En la Figura 8 se observa que, en la dimensión hostilidad, predomina el nivel alto (50.0 %), seguido del nivel muy alto (23.4 %), mientras que los niveles medio (18.3 %), bajo (6.8 %) y muy bajo (1.4 %) presentan proporciones menores. Este patrón sugiere que una proporción relevante de estudiantes mantiene con frecuencia sentimientos de desconfianza, resentimiento y percepción de injusticia frente a los demás, lo cual se asocia con una mayor tendencia a interpretar las interacciones sociales de forma negativa y a responder de manera defensiva o agresiva en situaciones de conflicto.

5.3 Estadística inferencial del estudio

5.3.1 Prueba de Normalidad

Para determinar la prueba de correlación más adecuada en esta investigación, se evaluó previamente el supuesto de normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que el tamaño muestral fue superior a 50 participantes ($n = 278$). Se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

- H_0 : Los datos presentan una distribución normal.
- H_1 : Los datos no presentan una distribución normal.

De acuerdo con el criterio convencional, cuando el valor de significancia es menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

Tabla 12

Dimensión Hostilidad

Kolmogorov- Smirnov^a			
	Estadístico	GI	Sig.
Esquemas desadaptativos tempranos	0,054	278	,045
Agresividad	0,192	278	,000

Nota: Elaboración propia en base al estadístico SPSS25.

En la Tabla 12 se aprecia que, para la variable esquemas desadaptativos tempranos, el estadístico de Kolmogorov–Smirnov fue 0,054 con un nivel de significancia $p = 0,045$ ($p < 0,05$). En el caso de la variable agresividad, el estadístico alcanzó 0,192 con $p = 0,000$ ($p < 0,05$). En ambas variables se rechaza la hipótesis nula de normalidad, lo que evidencia que los puntajes no se distribuyen normalmente.

Por ello, y considerando además que la medición se realizó mediante escalas tipo Likert, se decidió aplicar la prueba no paramétrica rho de Spearman para examinar la relación

entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en los estudiantes.

5.3.2 Prueba de Hipótesis General

El uso del coeficiente de correlación rho de Spearman se justifica porque esta prueba es adecuada para analizar la relación entre variables medidas en escala ordinal o de intervalo, como los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad. A diferencia de la correlación de Pearson, el rho de Spearman no exige el supuesto de normalidad en la distribución de los datos y permite identificar relaciones monótonas, sean estas lineales o no.

- Hipótesis alternativa (H_A): Existe una relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- Hipótesis nula (H₀): No existe una relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 13

Relación que existe entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

	Agresividad	
	Rho de Spearman	p
Esquemas desadaptativos tempranos	0.515	0.000
N	278	

Nota. Elboracion propia

Con un nivel de confianza del 95%, los resultados obtenidos mediante la rho de Spearman ($p = 0.000 < 0.05$) evidencian significancia estadística, por lo que se descarta la

hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En consecuencia, se determina que existe una relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. El coeficiente de correlación ($\rho = 0.515$) muestra una asociación positiva de magnitud moderada; es decir, a mayor presencia de esquemas desadaptativos tempranos, tienden a registrarse mayores niveles de agresividad en la muestra evaluada.

Desde una perspectiva psicológica, estos hallazgos sugieren que patrones cognitivo, emocionales consolidados desde la infancia como creencias vinculadas al rechazo, la desconfianza o la privación emocional podrían influir en que los adolescentes interpreten determinadas interacciones sociales como amenazantes y respondan mediante conductas agresivas. Por ello, los resultados resaltan la conveniencia de intervenir oportunamente sobre dichos esquemas, con el fin de disminuir la probabilidad de manifestaciones agresivas y fortalecer la convivencia escolar. En este sentido, abordar estos patrones puede favorecer que los estudiantes desarrollen formas más adaptativas de comprender los conflictos y regular sus emociones, contribuyendo a un entorno educativo más seguro y basado en el respeto.

5.3.3 Correlación entre las dimensiones de la variable esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas del distrito del Cusco, 2023

- H3: Existe una relación significativa entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H0: No existe relación significativa entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 14

Coefficiente de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión dominio de desconexión, rechazo de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad

	Agresividad
	Rho de Spearman
Dominio desconexión y rechazo	0.236
N = 278	

Nota. Elaboración propia

Con un nivel de confianza del 95%, los resultados de la prueba rho de Spearman ($p = 0.000 < 0.05$) evidencian significancia estadística, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3. En consecuencia, se concluye que existe una relación significativa entre el dominio desconexión y rechazo de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023.

El coeficiente de correlación ($\rho = 0.236$) muestra una asociación positiva de magnitud baja; es decir, conforme se incrementan los puntajes en el dominio desconexión y rechazo, también tienden a elevarse los niveles de agresividad. Desde una perspectiva psicológica, este resultado se interpreta como consistente con la presencia de estudiantes que se perciben poco vinculados, insuficientemente protegidos o rechazados por figuras significativas, lo que podría favorecer respuestas agresivas más frecuentes en sus interacciones dentro del contexto escolar.

- H4: Existe una relación significativa entre la dimensión del dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos

instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

- H0: No existe relación significativa entre la dimensión del dominio de deterioro y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 15

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad

	Agresividad	
	Rho de Spearman	P
Dominio deterioro de la autonomía y rendimiento N = 278	0.051	0.397

Nota. Elaboración propia

Con un nivel de confianza del 95%, los resultados obtenidos mediante la rho de Spearman ($p = 0.397 > 0.05$) muestran que no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre el dominio deterioro de la autonomía y el rendimiento de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. El coeficiente ($\rho = 0.051$) es muy bajo y próximo a cero, lo que indica que, en esta muestra, las dificultades percibidas para desenvolverse de forma independiente y alcanzar un desempeño adecuado no se asocian de manera directa con los niveles de conducta agresiva.

Desde el plano psicológico, este hallazgo es congruente con la idea de que dicho dominio se relaciona principalmente con dependencia, inseguridad y baja autoeficacia, más que con manifestaciones externas y abiertas de agresividad.

- H5: Existe una relación significativa entre la dimensión del dominio de límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H0: No existe relación significativa entre la dimensión del dominio de límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 16

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión dominio de límites deficitarios e inadecuados de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad

	Agresividad
	Rho de Spearman
Dominio límites deficitarios e inadecuados	0.194**
N = 278	

Nota. Elaboración propia

Con un nivel de confianza del 95%, los resultados de la prueba rho de Spearman ($p = 0.001 < 0.05$) respaldan la aceptación de la hipótesis específica 5, por lo que se concluye que existe una relación significativa entre el dominio límites deficitarios e inadecuados de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. El coeficiente de correlación ($\rho = 0.194$) indica una asociación positiva de baja intensidad; es decir, a mayores puntajes en esquemas vinculados con dificultades para internalizar límites, bajo autocontrol y tendencia al incumplimiento de normas, se observan también mayores niveles de conducta agresiva.

Desde un enfoque psicológico, este resultado es coherente con la idea de que los

adolescentes con menor capacidad para regular sus impulsos y con escaso ajuste a las reglas presentan una mayor probabilidad de reaccionar agresivamente frente a situaciones de conflicto o frustración.

- H6: Existe una relación significativa entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H0: No existe relación significativa entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 17

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión dominio de focalización en los otros de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad

Agresividad		
	Rho de Spearman	P
Dominio focalización en los otros	0.199**	0.001
N = 278		

Nota. Elaboración propia

Con un nivel de confianza del 95%, los resultados obtenidos mediante la rho de Spearman ($p = 0.001 < 0.05$) respaldan la aceptación de la hipótesis específica 6. En consecuencia, se establece que existe una relación significativa entre el dominio focalización en los otros de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023.

El coeficiente de correlación ($\rho = 0.199$) muestra una asociación positiva de baja intensidad; es decir, cuanto mayor es la tendencia a anteponer las necesidades de los demás,

buscar de manera excesiva la aprobación externa y ceder en las interacciones, más altos tienden a ser también los niveles de agresividad.

Desde una perspectiva psicológica, este patrón es coherente con la idea de que los adolescentes que se colocan de manera habitual en segundo plano y sienten que sus esfuerzos no son reconocidos tienden a acumular frustración, malestar y sensación de injusticia, lo que se vincula con una mayor probabilidad de responder de forma agresiva ante situaciones en las que perciben desvalorización o sobreexigencia

- H7: Existe una relación significativa entre la dimensión del dominio de sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.
- H0: No existe relación significativa entre la dimensión del dominio de sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023.

Tabla 18

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre la dimensión dominio de sobrevigilancia e inhibición de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad

Nota. Elaboración propia

	Agresividad	
	Rho de Spearman	P
Dominio sobrevigilancia e inhibición	0.133**	0.026
N = 278		

Con un nivel de confianza del 95 %, los resultados de la prueba Rho de Spearman ($\rho = 0.133$; $p = 0.026 < 0.05$) muestran que existe una relación positiva y estadísticamente

significativa entre el dominio sobrevigilancia e inhibición de los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en los estudiantes de las instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023. No obstante, la magnitud del coeficiente es baja, por lo que se trata de una asociación débil: a mayor presencia de pautas de rígido control interno, perfeccionismo, inhibición emocional y autoexigencia severa, se observa solo un ligero aumento en los niveles de agresividad.

En términos clínicos y educativos, este hallazgo sugiere que los adolescentes que tienden a reprimir sus emociones, evitar la expresión del malestar y exigirse cumplir normas muy estrictas pueden acumular tensión y frustración interna. Cuando esa tensión no se canaliza mediante estrategias de afrontamiento saludables, puede transformarse en irritabilidad, estallidos de enojo o conductas agresivas, sobre todo en situaciones de estrés académico o conflicto interpersonal. Sin embargo, el tamaño reducido de la correlación indica que la sobrevigilancia e inhibición aporta solo una parte de la explicación de la agresividad, y que otros dominios de esquemas y factores personales y contextuales también influyen de manera relevante en esta conducta.

Capítulo VI Discusión de Resultados

En esta sección se presentan e interpretan los resultados obtenidos, vinculándolos directamente con cada uno de los objetivos formulados para el estudio. En primer lugar, el objetivo central de la investigación consistió en determinar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Esquemas Desadaptativos Tempranos (YSQ-L2) de Young y Brown (1990) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992), en sus versiones adaptadas y validadas para población peruana, lo que permitió obtener mediciones consistentes y fortalecer la confiabilidad de los hallazgos.

En relación con el objetivo general, los resultados evidencian una asociación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en los estudiantes evaluados, con un coeficiente de correlación de 0.515 (51.5%). Este hallazgo respalda la idea de que los esquemas desadaptativos tempranos se vinculan con la presencia de conductas agresivas, lo cual permite inferir que las creencias y patrones cognitivos originados en etapas tempranas pueden incidir en la forma en que los adolescentes regulan sus emociones y conductas. En esta línea, el modelo ecológico de Bronfenbrenner aporta un marco explicativo al señalar que la construcción de dichos esquemas no ocurre de manera aislada, sino en interacción con los distintos niveles del entorno; particularmente, con el microsistema (familia, escuela y pares), donde se establecen las experiencias más cercanas y frecuentes que influyen en el desarrollo psicológico.

Estos resultados concuerdan con los de Ramos y Zela (2023) que encontraron que los esquemas de desconfianza y abuso, así como el esquema de insuficiente autocontrol, se asocian con niveles elevados de agresividad en jóvenes universitarios. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que los esquemas desadaptativos pueden actuar como factores

predisponentes para la agresividad, lo que refuerza la importancia de intervenciones tempranas en el desarrollo de la regulación emocional y el autocontrol.

De igual manera se encontró una similitud parcial como la de Salirrosas et al. (2023), quienes encontraron una correlación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la dimensión de la agresión en el sentido de esquemas de supresión del yo atrapado/inmaduro y de las emociones. De manera similar, el esquema de autocontrol/autorregulación ($Rho=0,338$; $p=0,001$) se correlacionó con las cuatro dimensiones de la agresión. Esto refuerza la hipótesis de que la falta de control de los impulsos es un factor crucial en la manifestación del comportamiento agresivo. El estudio de Guillen (2021) se contrapone a los resultados hallados, puesto que su estudio, sobre la relación entre la agresión e inteligencia emocional halló una correlación significativa inversa, negando que ambas variables se relacionen.

En relación En cuanto al objetivo específico 1, orientado a identificar los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante 2023, los resultados evidenciaron una alta presencia de esquemas ubicados principalmente en los dominios de desconexión y rechazo, deterioro de la autonomía y del rendimiento y límites deficitarios e inadecuados. Asimismo, el mayor predominio del dominio de sobrevigilancia e inhibición emocional en los estudiantes varones puede comprenderse considerando procesos de socialización que suelen reforzar el autocontrol, la contención emocional y el cumplimiento rígido de normas como señales de fortaleza o adecuación. Desde la Terapia de Esquemas, este dominio se relaciona con la tendencia a restringir la expresión espontánea de afectos, necesidades o vulnerabilidad, priorizando el deber y el control por encima de la experiencia emocional (Young et al., 2003, 2015). Durante la adolescencia, dicha inhibición sostenida puede operar como un recurso adaptativo ante contextos demandantes; sin embargo, también podría favorecer la acumulación de tensión interna que, frente a la frustración o a una amenaza percibida, se exprese de manera

reactiva mediante irritabilidad o respuestas defensivas. Por otro lado, la mayor presencia del dominio desconexión y rechazo en las estudiantes mujeres podría vincularse con experiencias tempranas reales o interpretadas de carencia afectiva, inseguridad emocional o temor al abandono, las cuales suelen intensificar en la adolescencia la necesidad de vínculo y validación. Cuando estas necesidades no son satisfechas de forma consistente, tienden a consolidarse significados relativamente estables acerca de sí mismas y de los demás (por ejemplo, “no soy importante” o “no puedo confiar”), incrementando la sensibilidad al rechazo y la percepción de amenaza interpersonal (Young et al., 2003, 2015).

En síntesis, las diferencias observadas según sexo no deben interpretarse como rasgos propios o naturales de varones y mujeres, sino como manifestaciones posibles de historias de aprendizaje y de contextos relacionales diferenciados. A su vez, estos hallazgos aportan un marco explicativo para entender cómo ciertos dominios esquemáticos pueden relacionarse posteriormente con modos particulares de respuesta emocional y conductual tanto en el ámbito escolar como en el familiar (Bronfenbrenner, 1979). En esa misma perspectiva, los resultados permiten inferir la presencia de patrones cognitivos vinculados con carencias afectivas, vínculos primarios emocionalmente inestables y entornos donde los límites son ambiguos o se aplican de forma inadecuada. Esta interpretación es coherente con antecedentes que reportan que los adolescentes que crecen en ambientes familiares disfuncionales o con escaso sostén emocional presentan con mayor frecuencia esquemas asociados a desconfianza, inseguridad, dependencia, así como dificultades para regular sus emociones y conductas.

Según la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura estos esquemas pueden comprenderse también como el resultado de la observación e internalización de modelos parentales o figuras significativas, especialmente cuando estas figuras muestran patrones conductuales negativos, como violencia, negligencia o conductas inconsistentes.

Así mismo, Rodríguez (2014), refirió que los esquemas surgen a partir de acontecimientos en la infancia, a través de las emociones y sensaciones que generan, son un rasgo permanente en la persona resaltando sus emociones, cogniciones y sensaciones.

Estos resultados concuerdan con la investigación de Vagos, et.al. (2025) publicado en *Frontiers in Psychology- Portugal*, su investigación evidencio que los dominios de esquemas desadaptativos tempranos se encuentran directamente relacionados con la agresividad.

Así mismo Astete (2023) en su investigación esquemas desaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes de nivel secundario en san Sebastián, cusco concluyo que existe una relación significativa e inversa entre ambas variables reafirmando con ello que más de un antecedente refleja una relación significativa en la mencionada variable.

Respecto al objetivo específico 2, orientado a identificar los niveles de agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco durante el año 2023, los resultados revelaron que una proporción considerable de los estudiantes evaluados presentó niveles de agresividad altos y muy altos, destacando especialmente las dimensiones de agresión verbal y física como las más frecuentes.

Estos hallazgos pueden ser comprendidos desde la perspectiva del comportamiento de Buss quien afirma que la agresividad se ha convertido en un habito que se usa como una forma de comunicarse, se puede definir como una respuesta conductual concurrente que las personas adoptan y mantienen comportamientos agresivos

Estos resultados son consistentes con estudios previos realizados en Perú, como el de Guillen (2021), quienes hallaron que los adolescentes tienden a utilizar la agresión verbal y física como forma de resolver conflictos interpersonales en el ámbito escolar.

Además, los estudiantes varones tienen niveles más altos de agresión que las mujeres, lo que refuerza la literatura existente sobre la socialización y la expresión del comportamiento impulsivo.

De manera similar, Dueñas y Grajeda (2021) realizaron el estudio titulado “*Ansiedad y agresividad en escolares del tercero al quinto de secundaria de colegios PNP del distrito de Wanchaq*”, en el cual se reportó una correlación fuerte entre la ansiedad y la agresividad. Este antecedente refuerza la evidencia disponible al mostrar, una vez más, que distintas investigaciones han identificado niveles elevados de agresividad en población escolar. Bajo esta perspectiva, los altos niveles de agresión hallados en los estudiantes evaluados subrayan la necesidad de implementar acciones sistemáticas para prevenir y manejar las conductas agresivas dentro del contexto educativo. En particular, estrategias como la educación socioemocional, la mediación y resolución de conflictos, y el fortalecimiento de habilidades sociales pueden contribuir a disminuir estas manifestaciones, favoreciendo una convivencia escolar más respetuosa y equilibrada.

Respecto al objetivo específico 3, orientado a describir la relación entre la dimensión del dominio de desconexión, rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco (2023), los resultados evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este hallazgo sugiere que los estudiantes que presentan esquemas relacionados con experiencias tempranas de abandono, rechazo emocional o negligencia característicos del dominio de desconexión y rechazo tienden a manifestar mayores niveles de agresividad, ya sea en forma verbal o física. Desde un enfoque psicológico, estos resultados se alinean con lo propuesto por Young, quien plantea que los esquemas tempranos desadaptativos, especialmente los del dominio mencionado, predisponen al individuo a patrones disfuncionales de afrontamiento y respuesta emocional. En contextos escolares, esta predisposición puede expresarse mediante conductas agresivas como mecanismo de defensa o de expresión de emociones reprimidas.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Infante et al. (2021) en el estudio titulado “*Esquemas cognitivos disfuncionales en adolescentes de 14 a 17 años en un*

contexto escolar”. En dicha investigación se identificó que el esquema con mayor presencia fue inhibición emocional, mientras que el de menor frecuencia correspondió a abandono. Asimismo, se evidenció una relación altamente significativa entre la repitencia escolar y el esquema de autosacrificio. En conjunto, estos resultados sugieren que la adolescencia constituye una etapa especialmente sensible del desarrollo, en la que los esquemas disfuncionales tienden a hacerse más evidentes y a influir con mayor fuerza en la forma en que los adolescentes interpretan sus experiencias y responden en el entorno escolar.

En relación con el objetivo específico 4, orientado a describir la relación entre la dimensión del dominio de deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco (2023), se evidenció que no existe relación significativa entre ambas variables. Este resultado indica que los estudiantes que presentan esquemas vinculados al deterioro de la autonomía como la dependencia, la vulnerabilidad al daño o la falta de control no tienden a manifestar mayores niveles de agresividad, pueden percibirse como individuos autónomos, competentes y capaces de desenvolverse de forma independiente.

Desde el modelo de Bronfenbrenner plantea que las características biológicas del individuo son parte del microsistema en sí, e influyen poderosamente en cómo el individuo interactúa dentro de ese sistema. Bronfenbrenner las consideró esenciales en su modelo porque cada persona lleva consigo predisposiciones biológicas que afectan sus experiencias y su desarrollo.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Salirrosas et al. (2023) en su investigación titulada “Esquemas mal adaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Paiján”, donde se encontró una correlación significativa entre los esquemas tempranos mal adaptativos y las dimensiones de la agresividad, con la excepción de los esquemas de Encierro/Yo inmaduro e Inhibición

emocional. En dicha investigación se observó una ausencia de relación significativa en los casos donde predominaba la inmadurez emocional, lo que sugiere que no todos los esquemas mal adaptativos predisponen de igual forma a conductas agresivas. Mientras que en el presente estudio se enfatiza el impacto del deterioro de la autonomía y rendimiento caracterizado por sentimientos de incapacidad, dependencia y falta de control, Salirrosas et al. evidencian que no todos los esquemas conducen necesariamente a expresiones de agresividad, lo cual resalta la complejidad de esta relación y la necesidad de considerar factores intervinientes adicionales

Respecto al objetivo específico 5, orientado a describir la relación entre la dimensión del dominio de límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco (2023), se evidenció una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este resultado sugiere que los estudiantes que presentan esquemas relacionados con dificultades para el autocontrol, la internalización de normas y el respeto por los límites tienden a manifestar conductas agresivas con mayor frecuencia. Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, estos hallazgos pueden comprenderse como el resultado de interacciones disfuncionales dentro de los diferentes sistemas que influyen en el desarrollo del individuo. Específicamente, el microsistema que incluye la familia, la escuela y los grupos de pares cumple un rol fundamental en la formación de normas, límites y valores desde etapas tempranas. Cuando estos contextos no proveen una estructura clara de autoridad, disciplina o consecuencias, el niño puede desarrollar esquemas desadaptativos relacionados con la permisividad excesiva, lo cual dificulta su capacidad para autorregularse y convivir de manera pacífica con los demás.

Estos resultados concuerdan con Paivai (2022), quien realizó una investigación titulada “Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Ayacucho, 2022” cuyos resultados y hallazgos revelaron una correlación

significativamente inversa entre los esquemas de desadaptación temprana y la agresividad. Adicionalmente, se estableció de forma fuerte el esquema de falta de control (58.5%) estos patrones fueron más predominantes de forma uniforme en los grupos de 15 y 16 años, así como en los de 17 años, sin que se encontraran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Respecto al objetivo específico 6, orientado a describir la relación entre la dimensión del dominio de focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco (2023), se observó una relación estadísticamente significativa. Este hallazgo indica que los estudiantes que presentan esquemas relacionados con la complacencia excesiva, la búsqueda constante de aprobación o la supresión de necesidades personales en favor de los demás, pueden desarrollar niveles más altos de agresividad, posiblemente como consecuencia de frustraciones acumuladas o sentimientos de invalidez emocional. Desde la teoría de los esquemas tempranos desadaptativos de Jeffrey Young, el dominio de focalización en los otros se refiere a patrones en los que el individuo da prioridad excesiva a los deseos, necesidades y reacciones de los demás, a costa de sus propios intereses. Aunque en apariencia estas personas pueden parecer sumisas o adaptativas, internamente puede generarse una carga emocional que, al no ser gestionada adecuadamente, puede manifestarse en conductas agresivas de tipo pasivo- agresivo o reactivas.

Este resultado se encuentra en línea con el estudio de Melo (2023), quien, en su investigación sobre esquemas mal adaptativos tempranos en alumnos de psicología e ingeniería de universidades de Lima, encontraron que el dominio de orientación hacia los otros se asocia con formas de agresividad indirecta. Según sus conclusiones, cuando los adolescentes sienten que sus necesidades emocionales son constantemente relegadas, tienden a expresar su malestar a través de conductas agresivas que sirven como mecanismos de defensa o autoafirmación.

Estos resultados se contraponen con los de Castellanos (2021) realizado en Lima titulada “esquemas desadaptativos y conductas agresivas en adolescentes peruanos que tuvo como resultados que los EDT tienen una correlación con la agresividad a excepción del dominio de focalización en los otros de los patrones de autosacrificio e inhibición emocional.

En relación con el objetivo específico 7, que busca describir la relación entre la dimensión del dominio de sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco (2023), los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este hallazgo indica que los estudiantes que presentan esquemas vinculados al exceso de control emocional, rigidez moral, perfeccionismo o represión de impulsos tienden a manifestar conductas agresivas en ciertas circunstancias. Desde la teoría de los esquemas tempranos desadaptativos de Young, el dominio de sobrevigilancia e inhibición está caracterizado por una tendencia constante a reprimir emociones espontáneas, deseos, impulsos y necesidades personales, en función del cumplimiento rígido de normas internas o externas. Esta supresión prolongada puede dar lugar a una acumulación de tensión emocional que, eventualmente, se canaliza a través de respuestas agresivas, ya sea en forma de irritabilidad, conductas defensivas o estallidos inesperados.

Este hallazgo contrasta parcialmente con el estudio realizado por Paivai (2022), titulado “esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública del Ayacucho, 2022”, en el que, si bien se identificaron relaciones significativas entre diversos esquemas tempranos, se encontró mayor presencia del dominio de sobrevigilancia e inhibición con la agresividad. El autor argumenta que los estudiantes con alta inhibición emocional tienden a replegarse o a manifestar conductas de evitación más que de confrontación abierta. Esta diferencia podría explicarse por factores contextuales, como la dinámica familiar, los estilos de crianza predominantes o las normas culturales del entorno.

educativo.

En el caso del presente estudio, es posible que la represión prolongada y la presión por cumplir con estándares externos hayan derivado en una agresividad reactiva, como mecanismo de escape ante situaciones que los estudiantes perciben como controladoras o emocionalmente restrictivas.

Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones

7.1 Conclusiones

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.515$; $p < .001$); en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que indica que a mayor presencia de esquemas desadaptativos tempranos, mayores niveles de agresividad en la muestra evaluada.
2. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre el dominio desconexión y rechazo y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.236$; $p < .001$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1, evidenciando que, a medida que se incrementan los puntajes en este dominio, también tienden a incrementarse los niveles de agresividad.
3. No se evidenció una relación estadísticamente significativa entre el dominio deterioro de la autonomía y rendimiento y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.051$; $p = .397$); en consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula y no se confirma H2, indicando que este dominio no se asocia de manera directa con los niveles de agresividad en la muestra estudiada.
4. Se halló una relación estadísticamente significativa entre el dominio límites deficitarios e inadecuados y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.194$; $p = .001$); por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta H3, lo que sugiere que mayores

dificultades vinculadas al autocontrol, interiorización de límites y respeto por normas se asocian con mayores niveles de agresividad.

5. Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre el dominio focalización en los otros y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.199$; $p = .001$); en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta H4, indicando que una mayor tendencia a priorizar las necesidades ajenas, buscar aprobación externa o postergar las propias necesidades se asocia con mayores niveles de agresividad.
6. Se evidenció una relación estadísticamente significativa entre el dominio sobrevigilancia e inhibición y la agresividad en estudiantes de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023 ($p = 0.133$; $p = .026$); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta H5, sugiriendo que mayores pautas de control rígido, autoexigencia e inhibición emocional se relacionan con un incremento leve en los niveles de agresividad.

7.2 Recomendaciones

1. Se recomienda a las instituciones educativas participantes diseñar e implementar un programa institucional de prevención e intervención psicoeducativa orientado específicamente a los esquemas desadaptativos tempranos y a la agresividad, considerando los altos niveles encontrados en las dimensiones física, verbal, ira y hostilidad. Este programa puede desarrollarse mediante horas de tutoría, sesiones de orientación y talleres periódicos sobre reconocimiento de emociones, manejo de la ira, autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos.
2. Se sugiere al Departamento de Psicología o Departamento Psicopedagógico de las instituciones educativas instaurar un sistema de tamizaje psicológico periódico para la detección temprana de estudiantes con niveles elevados de esquemas desadaptativos y agresividad. Para ello, se recomienda el uso sistemático de instrumentos validados, como el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry, priorizando a los estudiantes que presenten conductas agresivas recurrentes o dificultades significativas de convivencia.
3. Se recomienda que el Departamento de Psicología diseñe e implemente programas grupales de intervención dirigidos a los estudiantes con niveles altos o muy altos de agresión física, verbal, ira u hostilidad. Estos programas deberían incluir módulos de identificación de esquemas desadaptativos, reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales, comunicación asertiva, tolerancia a la frustración y estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas.
4. Se sugiere a las instituciones educativas promover espacios seguros y estructurados para la expresión emocional, como círculos de diálogo, grupos de reflexión y actividades de convivencia guiadas por el Departamento de Psicología y los tutores.

En estos contextos se debe favorecer la empatía, la validación emocional, el respeto mutuo y el uso de formas no violentas de resolución de conflictos entre pares.

5. Se recomienda a la comunidad educativa, especialmente a los equipos directivos y al Departamento de Psicología, desarrollar programas de capacitación continua para docentes, tutores y personal administrativo. Estas capacitaciones deben centrarse en el reconocimiento de indicadores conductuales y emocionales asociados a esquemas desadaptativos (por ejemplo, desconexión y rechazo, límites defectuosos, sobrevigilancia), así como en estrategias de manejo de aula y de mediación que disminuyan la probabilidad de respuestas agresivas en el estudiantado.
6. Se sugiere que el Departamento de Psicología organice escuelas para padres o talleres formativos dirigidos a madres, padres y cuidadores, con el propósito de sensibilizar sobre la influencia de las experiencias tempranas en la formación de esquemas desadaptativos y en la aparición de conductas agresivas. En estos espacios se debe promover un estilo de crianza positivo, basado en el afecto, la comunicación respetuosa, la validación emocional y el establecimiento de límites claros y coherentes.
7. Se recomienda que, en los casos en que se identifiquen estudiantes con niveles muy elevados de agresividad o con esquemas desadaptativos severos, el Departamento de Psicología elabore planes de intervención individualizada, que incluyan sesiones de orientación psicológica, seguimiento continuo y, de ser necesario, derivación y articulación con servicios externos especializados de salud mental para asegurar una atención integral.
8. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra a otras provincias del departamento del Cusco y a distintas regiones del país, con el fin de comparar los niveles de esquemas desadaptativos y agresividad en diversos contextos

socioculturales. Esto permitirá determinar si los patrones observados son específicos de la población estudiada o se replican en otros entornos educativos.

9. Se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de los esquemas desadaptativos tempranos y de los comportamientos agresivos desde la adolescencia hasta la adultez, identificando los factores que favorecen su mantenimiento o su modificación. Esta información resultará útil para diseñar intervenciones preventivas ajustadas a las etapas críticas del desarrollo.
10. Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones incorporen variables adicionales, como estilos de crianza, autoestima, estrés percibido y habilidades sociales, con el objetivo de explorar su papel como posibles factores mediadores o moderadores en la relación entre esquemas desadaptativos tempranos y agresividad. Una comprensión más amplia de estos factores contribuirá al diseño de intervenciones más específicas y eficaces desde el ámbito escolar y desde el trabajo del Departamento de Psicología.

7.2.1. Referencias y Anexos

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

Arntz, A., & Jacob, G. (2013). *Schema therapy in practice: An introductory guide to the schema mode approach*. Wiley-Blackwell.

Arntz, A., & Jacob, G. (2017). *Schema therapy in practice: An introductory guide to the schema mode approach*. Wiley-Blackwell.

Astete, P. (2023). *Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio UAC. <https://repositorio.uandina.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/f7a2fc9b-b1c6-4c56-9b2e-4f623c2742d3/content>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>

Calvet, M. (2019). Esquemas mal adaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 22(2), 45–66. [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4564](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4564)

Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

Chafloque, M., & Mori, L. (2021). *Nivel de agresividad en adolescentes de la Institución Educativa Pública Peruano Suizo, Comas–2018* [Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio UCH. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/615>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

Dueñas Solís, B. R., & Pacheco Condorhuanca, W. J. (2021). *Ansiedad y agresividad en escolares del tercero al quinto de secundaria de colegios PNP del distrito de Wanchaq–Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*,

128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>

González, A., & Molero, M. (2022). Violencia entre iguales durante la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos para hispanohablantes. *PsiqueMag*, 11(2), 1–13.

Guillén, J. (2021). *Agresión e inteligencia emocional en escolares adolescentes de un centro educativo público de la ciudad de Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio UAP. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1451>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Huamani, S. (2019). *Habilidades de investigación pedagógica en los docentes de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio UNTumbes. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1641>

Jaller, P., & Lemos, V. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios: Una revisión. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 65–78.

Molina, J., Mariscal, P., Hidalgo-Rasmussen, C., & Ortuño-Sierra, J. (2023). Maladaptive schemas as an explanation for gender differences in eating disorder symptoms in adolescents. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 1–7. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.2>

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems in children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>

Radio Madre de Dios. (2021, mayo 3). Plataforma SíseVe reporta casos de ciberacoso escolar durante la pandemia. *Radio Madre de Dios*.

<https://noticias.madrededios.com/articulo/local/plataforma-siseve-reporta-casos-ciberacoso-escolar-durante-pandemia/20210503133055019085.html>

Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. E. (2011). *Schema therapy: Distinctive features*. Routledge.

Ramos, D., & Zela, Y. (2023). *Esquemas desadaptativos tempranos y violencia durante el enamoramiento en estudiantes de ingenierías de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio UNSAAC. <https://hdl.handle.net/20.500.12918/7826>

Sánchez, H., & Reyes, C. (2017). *Metodología y diseño de la investigación científica* (5.^a ed.). Business Support Aneth S.R.L.

Saritas-Atalar, D., & Altan-Atalay, A. (2020). Differential roles of early maladaptive schema domains on the link between perceived parenting behaviors and depression, anxiety, and anger. *Current Psychology*, 39(4), 1466–1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9852-4>

Saritas-Atalar, D., & Altan-Atalay, A. (2020). Differential roles of early maladaptive schema domains on the link between perceived parenting behaviors and depression, anxiety, and anger. *Current Psychology*, 39, 1466–1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9852-4>

Silva-Fernández, M., & Pabón-Poches, D. K. (2023). Factores de riesgo asociados a la agresividad en adolescentes: Diferenciación por sexo. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 17(1), 43–55. <https://doi.org/10.21500/19002386.6245>

Thimm, J. C., & Chang, M. (2022). A systematic review and meta-analysis of early maladaptive schemas and psychopathology: Implications for schema therapy. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100322>

Vagos, P., Fabris, M. A., & Rijo, D. (2025). Cognitive pathways to the forms and functions of aggression in adolescence: The role of early maladaptive schemas and social

information processing. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1431756.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1431756>

Young, J. E., & Brown, G. (1990). *Young Schema Questionnaire (YSQ)* [Unpublished measure]. Schema Therapy Institute.

Young, J. E., & Klosko, J. S. (2001). *Reinventa tu vida: Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo*. Paidós.

Young, J. E., Arntz, A., Atkinson, T., Lobbestael, J., Weishaar, M. E., van Vreeswijk, M. F., & Klokman, J. (2015). *Schema therapy: Distinctive features* (2nd ed.). Routledge.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Artmed.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2015). *Terapia de esquemas: Guía práctica*. Desclée de Brouwer.

.

7.1 Anexos

Anexo 1..Solicitud de acceso a la población de la IE 1

SOLICITUD: Proyecto de tesis en la Institución
Educativa Inca Garcilaso de la Vega -Cusco

Froylan Ferro Caceres

**DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INCA GARCILASO DE LA
VEGA-CUSCO**



Previo cordial nos dirigimos a Usted con el propósito de solicitar la debida autorización para que: **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO** con DNI: 72199867 y **ADALI ZULOAGA YAÑEZ** con DNI: 75170266 Bachilleres de la Escuela Profesional de psicología de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, podamos realizar el proyecto de tesis titulado "*Esquemas desadaptativos tempranos y agresividad en dos instituciones públicas del distrito de cusco ,2023*" en la institución educativa que acertadamente dirige. Asimismo, poder acceder a la misma, con el fin de obtener información que nos permitan desarrollar proyecto en mención para la consecuente titulación.

Adicionalmente consideramos la firma de nuestro Asesor de tesis el **MGT. HERNÁN AGUIRRE COLPAERT**, quien es docente de la escuela profesional de psicología de la UNSAAC.

Sin otro particular, aprovechamos la oportunidad para reiterarle nuestro saludo y la más alta consideración.

Bach.Jimmy John Farfan Chalco

Bach. Adali Zuloaga Yañez

Mgt .Hernan Aguirre Colpa

Anexo 2. Solicitud de acceso a la población de la IE 2.

Mgt. Hilda Beatriz Mamani Ayma

DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA COMERCIO 41- CUSCO

Previo cordial nos dirigimos a Usted con el propósito de solicitar la debida autorización para que: **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO** con DNI: 72199867 y **ADALI ZULOAGA YAÑEZ** con DNI: 75170266 Bachilleres de la Escuela Profesional de psicología de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, podamos realizar el proyecto de tesis en la institución educativa que acertadamente dirige. Asimismo, poder acceder a la misma, con el fin de obtener información que nos permitan desarrollar proyecto en mención para la consecuente titulación.

Adicionalmente consideramos la firma de nuestro Asesor de tesis el **MGT. HERNÁN AGUIRRECOLPAERT**, quien es docente de la escuela profesional de psicología de la UNSAAC.

Sin otro particular, aprovechamos la oportunidad para reiterarle nuestro saludo y la más alta consideración.



Bach. Jimmy John Farfan Chalco



Bach. Adali Zuloaga Yañez



Mgt. Hernan Aguirre Colpa

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
"COMERCIO 41"	
FECHA:	19 / 08 / 24
N° Registro:	567
Firma:	

Anexo 3. Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La presente investigación es conducida por los Bachilleres en Psicología: Jimmy John Farfan Chalco y Adali Zuloaga Yañez de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, cuyo título de investigación es "Esquemas Desadaptativos Tempranos y Agresividad en estudiantes de dos Instituciones educativas públicas del distrito del Cusco, 2023".

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito ajeno y únicamente se usará para fines investigativos.

Desde ya le agradecemos su participación.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Consiento por el presente que mi menor hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en que participa y que puede retirarse del estudio en cualquier momento .



NOMBRE Y FIRMA



Anexo 4. Asentimiento informado**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Te estamos invitando a participar en la siguiente investigación "Esquemas des adaptativos tempranos y Agresividad en estudiantes de dos Instituciones Públicas del distrito del Cusco, 2023".

Te solicitamos responder sinceramente la información para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en el colegio donde estudias actualmente.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria, si en algún momento te negaras a participar o decidieras retirarte, esto no te generara ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, académico y social.

El equipo de investigación que dirige el estudio lo conforma: Jimmy John Farfán Chalco y Adali Zuloaga Yáñez, de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

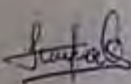
Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En base de datos todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno.

Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, me permitimos informar que asiento de forma libre y espontánea mi participación en el mismo y en constancia de lo anterior, firmo el presente documento.

NOMBRE:



FIRMA:



Anexo 5. Instrumento de medición Esquemas desadaptativos tempranos

CUESTIONARIO DE ESQUEMAS DE YOUNG, YSQ – L2

Institución Educativa: _____

Apellidos y Nombres: _____ Edad: ____ Grado: ____ Sección: ____

INSTRUCCIONES

Enumeradas aquí, usted encontrará afirmaciones que una persona podría usar para describirse a sí misma. Por favor, lea cada frase y decida que tan bien lo (a) describe. Cuando no esté seguro (a), base su respuesta en lo que usted siente, no en lo que usted piense que es correcto.

1	2	3	4	5	6
Completamente falso de mí	La mayor parte falso de mí	Ligeramente más verdadero que falso	Moderadamente verdadero de mí	El mayor parte verdadero de mí	Me describe perfectamente
1	Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales.				1 2 3 4 5 6
2	Por mucho tiempo de mi vida, no he tenido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí, y compartir mucho tiempo conmigo.				1 2 3 4 5 6
3	La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche, me comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.				1 2 3 4 5 6
4	Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.				1 2 3 4 5 6
5	Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen.				1 2 3 4 5 6
6	Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí me desespero.				1 2 3 4 5 6
7	Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto período de tiempo.				1 2 3 4 5 6
8	No puedo contar con que las personas que me apoyan y estén presentes en forma consistente.				1 2 3 4 5 6
9	Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran, y me dejen.				1 2 3 4 5 6

10	Necesito tanto a las personas que me preocupo acerca de la posibilidad de perderlas.	1	2	3	4	5	6
11	Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan, que me preocupa mucho perderlas.	1	2	3	4	5	6
12	Si alguien se comporta muy amable conmigo, asumo que esa persona debe estar buscando algo.	1	2	3	4	5	6
13	Me da una gran dificultad confiar en la gente.	1	2	3	4	5	6
14	Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.	1	2	3	4	5	6
15	Las otras personas muy rara vez son honestas; generalmente no son lo que parecen.	1	2	3	4	5	6
16	Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	1	2	3	4	5	6
17	Me preocupa volverme un indigente o vago.	1	2	3	4	5	6
18	Me preocupa ser atacado.	1	2	3	4	5	6
19	Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada, en la ruina.	1	2	3	4	5	6
20	Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.	1	2	3	4	5	6
21	Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y los problemas de los demás.	1	2	3	4	5	6
22	Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.	1	2	3	4	5	6
23	Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.	1	2	3	4	5	6
24	Usualmente soy el (la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca.	1	2	3	4	5	6
25	No importa que tan ocupado (a) esté, siempre puedo encontrar tiempos para otros.	1	2	3	4	5	6
26	Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.	1	2	3	4	5	6
27	Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.	1	2	3	4	5	6

28	Me es difícil ser cálido y espontáneo.	1	2	3	4	5	6
29	Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.	1	2	3	4	5	6
30	Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.	1	2	3	4	5	6
31	Tengo que parecer lo(a) mejor, la mayoría del tiempo.	1	2	3	4	5	6
32	Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo "suficientemente bueno".	1	2	3	4	5	6
33	Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.	1	2	3	4	5	6
34	Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien.	1	2	3	4	5	6
35	Con frecuencia sacrifico placer y felicidad por alcanzar mis propios estándares.	1	2	3	4	5	6
36	Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.	1	2	3	4	5	6
37	Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.	1	2	3	4	5	6
38	Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las otras personas.	1	2	3	4	5	6
39	Con frecuencia siento que estoy tan involucrado (a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o a la familia.	1	2	3	4	5	6
40	Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo para completar tareas rutinarias o aburridas.	1	2	3	4	5	6
41	Si no consigo una meta, me frustro fácilmente y la abandono.	1	2	3	4	5	6
42	Es muy difícil para mí sacrificar una satisfacción inmediata para alcanzar una meta a largo plazo.	1	2	3	4	5	6
43	Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.	1	2	3	4	5	6
44	No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.	1	2	3	4	5	6
45	No me puedo esforzar a hacer las cosas que no disfruto, aun cuando yo sé que son por mi bien.	1	2	3	4	5	6

Anexo 6. Instrumento de medición Agresividad

CUESTIONARIO DE AGRESIÓN DE BUSS Y PERRY (1992)

Institución Educativa: _____

Apellidos y Nombres: _____ Edad: ____ Grado: ____ Sección: ____

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirte. A las que deberás contestar escribiendo un aspa "X" según la alternativa que mejor describa tu opinión.

CF = Completamente falso para mí

BF = Bastante falso para mí

VF= Ni verdadero, ni falso para mí

BV = Bastante verdadero para mí

CV = Completamente verdadero para mí

Recuerda que no hay respuestas buenas o malas, sólo interesa conocer la forma como tú percibes, sientes y actúas en esas situaciones.

Nº	ÍTEM	RESPUESTAS				
		CF	BF	VF	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(as).					
3	Me enoja rápidamente, pero se me pasa en seguida					
4	A veces soy bastante envidiosa(o).					
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(a), muestro el enojo que tengo					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también					
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos					
11	Algunas veces me siento tan enojada(o) como si estuviera a punto de Estallar.					

12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades					
13	Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal					
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos					
15	Soy una persona apacible					
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentida(o) 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 provoca a tal punto que llegamos a pegarnos					
22	Algunas veces pierdo el control sin razón					
23	Desconfío de desconocidos demasiado amigables					
24	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona					
25	Tengo dificultades para controlar mi genio					
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas					
27	He amenazado a gente que conozco					
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán					
29	He llegado a estar tan furioso(a) que rompía cosas					

Anexo 7. Validación de juicio de expertos


CONSTANCIA DE VALIDACIÓN A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TÍTULO: Cuestionario de Agresión AQ

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Challeo

Bach. Anali Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	5
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					
Ninguna.					
Validado por: Montse Tomasa Gómez Montaña					
Años de experiencia y cargo: 04 años / Psicóloga educativa					
Institución donde labora: E. E. Valle Sagrado de Urubamba					
Firma y Sello:					
					


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de esquemas de Young, YSQ-12

AUTORES: Bach. Jimmy John Ferlín Chelico

Bach. Adeli Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1	2	3	4	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	5
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					
Item 14, corregir redacción.					
Validado por: Mgster Lorena Gómez Mendoza					
Años de experiencia y cargo: 04 años / Psicóloga educativa					
Institución donde labora: I.E. Virgen Sagrada de Ulpambá.					
Firma y Sello:					
 <p>PSICOLOGA C.Ps.P. 42703</p>					


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de Agresión AQ

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Chalcó

Bach. Adali Zuloaga Yulez

La valoración es de escala ascendente. 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1 2 3 4 (5)
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1 2 3 4 (5)
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1 2 3 4 (5)
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1 2 3 4 (5)
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1 2 3 4 (5)
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1 2 3 4 (5)
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1 2 3 4 (5)
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1 2 3 4 (5)
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1 2 3 4 (5)
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	
Ninguno	
Validado por: Nicolás Fernando Jasegüis Rodríguez	
Años de experiencia y cargo: 03 años / Psicólogo educativo IJEC	
Institución donde labora: I.C. JEC U.S.A. "Américo" Manabí	
Firma y Sello:	
	


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de esquemas de Young, YSQ-12

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Challoa

Bach. Adeli Zuloaga Yáñez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	5
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	Ninguno				
Validado por: <u>Nicolas Fernando Buscaglia Rodriguez</u>					
Años de experiencia y cargo: <u>03 años / Psicólogo educativo / SEC</u>					
Institución donde labora: <u>I.E. SEC N° 50601 "Granada" Moras</u>					
Firma y Sello:					
					


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TÍTULO: Cuestionario de Agresión AQ

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Challo

Bach. Adán Zuñiga Yáñez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	5
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					
Ninguno					
Validado por: Mgtr. B. Evelyn Zarate Gomez					
Años de experiencia y cargo: 23 años / docente principal					
Institución donde labora: U. Continental					
Firma y Sello:					
					

CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de esquemas de Young, YSQ-12

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Challoo

Bach. Adali Zúñiga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1 2 3 4 5 (3)
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1 2 3 4 5 (3)
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1 2 3 4 5 (5)
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1 2 3 4 5 (4)
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1 2 3 4 5 (3)
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1 2 3 4 5 (5)
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1 2 3 4 5 (4)
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1 2 3 4 5 (5)
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1 2 3 4 5 (5)
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Ítem 18.1 Brindar mayor contenido en el término "atacado".	
Validado por: Mg. E. Evelyn Baeza Cárdena	
Años de experiencia y cargo: 03 años / docente pregrado	
Institución donde labora: Continente	
Firma y Sello:	



CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de Agresión AQ

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Challo

Bach. Adali Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	X	5
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1	2	3	X	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	X
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	X
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	X	5
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	X	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	X	4	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	X	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	X
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	NINGUNO.				
Validado por :	NUELA JOSEFINA HERRERA VASQUEZ				
Años de experiencia y cargo:	5 AÑOS. (AREA EDUCATIVA)				
Institución donde labora:	COMERCIO SA.				
Firma y Sello:	 				


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de esquemas de Young, YSQ-12

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Chalco

Bach. Adali Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					
NINGUNO					
Validado por: <u>NUZ JOSEFINA HERDERA VASQUEZ</u>					
Años de experiencia y cargo: <u>5 AÑOS</u>					
Institución donde labora: <u>COMERCIO QI</u>					
Firma y Sello:					
					

CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de Agresión AQ

AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Chalco
Bach. Adali Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	X
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1	2	3	4	X
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	X
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	X
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	X
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	X
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	X
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	X
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	X
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	Ninguno				
Validado por: Ps. Naitza Mamani Choquehuanca					
Años de experiencia y cargo: 04 años - Psicóloga					
Institución donde labora: I. E. Mx. Víctor Raúl Haya de la Torre					
Firma y Sello:					


CONSTANCIA DE VALIDACION A JUICIO DEL EXPERTO DEL INSTRUMENTO

TITULO: Cuestionario de esquemas de Young, YSQ-12

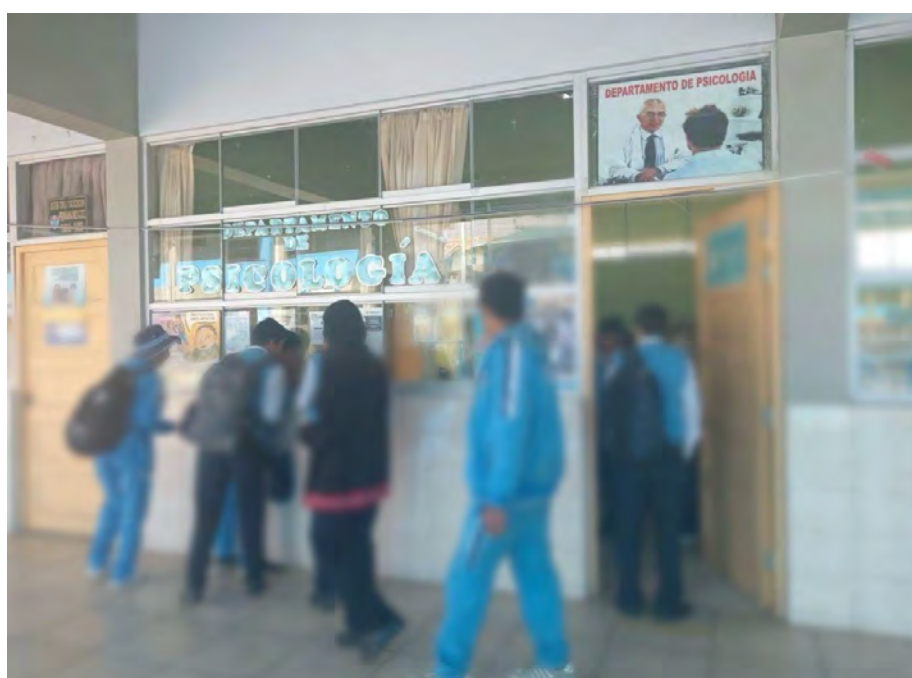
AUTORES: Bach. Jimmy John Farfán Chalco

Bach. Adali Zuloaga Yañez

La valoración es de escala ascendente, 1 es el punto menor y 5 es el puntaje mayor.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1.- ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	X
2.- ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en una versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudios?	1	2	3	4	X
3.- ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	X
4.- ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	X
5.- ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos propios de la variable del estudio?	1	2	3	4	X
6.- ¿Considera usted que todo y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	X
7.- ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	X
8.- ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuado al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	X
9.- ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	X
10.- ¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	Ninguno				
Validado por: Ps. Maritza Mamani Choquehuanca					
Años de experiencia y cargo: 04 años - Psicóloga					
Institución donde labora: I. E. Mx. Víctor Raúl Haya de la Torre					
Firma y Sello:					
					

Anexo 8. *Aplicación de Instrumentos en las dos instituciones públicas del distrito del Cusco.*



Anexo 9. Base de datos en Excel

H	4to Grado	Esquemas adaptativos					Total	Aptitud					Total
		Demencia de memoria y razonamiento	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad		Piensa	Verbal	ira	Inteligencia		
1	A1	78	23	38	18	48	203	23	17	22	23	37	37
2	A2	63	15	38	18	42	174	23	16	26	27	38	38
3	A3	74	15	35	18	34	179	23	13	24	23	32	32
4	A4	33	25	24	8	48	136	38	28	25	26	103	103
5	A5	33	24	25	16	36	137	37	28	25	22	104	104
6	A6	37	24	27	13	34	138	37	24	26	24	105	105
7	A7	48	38	26	17	45	166	28	13	23	28	76	76
8	B1	72	24	48	14	33	183	37	28	25	35	117	117
9	B2	67	12	41	18	33	177	37	24	26	32	116	116
10	B3	43	27	34	16	34	168	23	13	28	13	75	75
11	B4	64	28	33	17	43	183	24	13	16	13	63	63
12	B5	67	16	28	16	41	168	23	12	25	26	32	32
13	B6	73	27	41	28	53	214	23	17	23	25	34	34
14	B7	75	26	33	23	48	211	35	18	27	31	111	111
15	B8	32	33	36	24	42	224	22	13	28	13	74	74
16	B9	48	27	26	16	45	162	24	13	22	28	76	76
17	C1	78	23	43	16	48	138	17	13	12	16	58	58
18	C2	78	23	43	16	48	138	17	28	23	24	104	104
19	C3	41	23	24	17	33	144	37	13	24	24	104	104
20	C4	33	24	26	17	36	133	48	28	26	26	112	112
21	C5	78	28	38	18	47	284	37	28	24	24	102	102
22	C6	33	22	25	18	47	151	41	24	25	27	114	114
23	D1	63	16	23	24	44	173	28	17	22	24	31	31
24	D2	73	35	32	22	43	205	34	14	24	27	39	39
25	D3	78	23	28	28	48	187	34	15	24	23	102	102
26	D4	75	16	23	18	42	188	34	13	24	27	104	104
27	D5	72	34	38	18	48	202	35	14	24	23	102	102
28	D6	78	38	38	17	47	202	23	17	23	26	35	35
29	E1	58	26	33	18	36	163	27	14	26	24	88	88
30	E2	68	16	23	18	42	173	23	15	24	28	33	33
31	E3	33	22	24	12	41	138	37	13	24	26	106	106
32	E4	78	23	38	18	47	202	37	13	24	25	105	105
33	E5	48	22	24	18	36	148	37	28	24	25	106	106
34	E6	63	15	23	24	44	178	34	15	24	38	103	103
35	F1	33	24	24	17	35	136	34	15	28	23	106	106
36	F2	68	28	32	24	38	187	23	15	24	28	33	33
37	F3	68	16	23	18	42	173	36	24	25	28	118	118
38	F4	67	17	38	18	42	174	23	13	25	27	34	34
39	F5	74	38	38	17	48	204	24	15	15	18	63	63
40	F6	64	24	48	17	43	185	23	16	28	38	37	37
41	F7	73	38	42	28	53	218	23	18	38	38	101	101
5to Grado	Demencia de memoria y razonamiento	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	Demencia de memoria de la información y creatividad	8	Piensa	Verbal	IRA	MOSTILIDAD		
1	A1	67	6	24	28	36	158	18	8	11	16	23	23
2	A2	75	35	54	28	53	237	13	13	16	16	64	64
3	A3	53	18	16	13	13	111	14	7	8	3	35	35
4	A4	55	28	24	13	47	178	13	13	13	25	76	76
5	A5	38	8	28	24	28	118	18	13	13	25	75	75
6	A6	77	32	25	24	58	202	42	28	33	33	128	128
7	A7	82	25	33	24	55	216	45	28	33	34	123	123
8	B1	42	23	28	28	36	144	18	13	18	24	78	78
9	B2	73	27	34	24	54	203	27	3	24	33	38	38
10	B3	78	13	34	24	37	178	3	3	11	22	54	54
11	B4	65	26	35	28	38	184	25	12	24	26	87	87
12	B5	78	25	34	24	38	188	18	11	28	17	58	58
13	B6	63	27	35	28	33	138	13	18	18	16	57	57
14	C1	25	13	28	3	23	38	25	13	16	17	74	74
15	C2	25	14	26	3	38	104	26	18	15	16	75	75
16	C3	63	38	38	23	38	184	34	28	25	38	103	103
17	C4	24	14	38	15	27	115	27	18	24	22	88	88
18	D1	53	26	45	22	43	204	28	14	22	25	81	81
19	D2	58	32	44	13	23	176	15	14	23	23	81	81
20	D3	64	35	44	24	27	134	24	17	13	24	84	84
21	D4	55	23	42	23	41	138	16	12	15	16	53	53
22	D5	52	14	18	13	41	144	3	5	13	15	42	42
23	D6	73	31	51	13	55	205	33	34	32	34	136	136
24	E1	53	23	38	11	37	168	13	5	28	23	64	64
25	E2	58	23	37	11	37	166	26	8	25	38	83	83
26	E3	53	23	44	15	37	164	16	5	18	13	58	58
27	E4	52	14	18	13	36	136	3	5	13	15	42	42
28	E5	62	6	26	13	37	158	18	3	14	24	54	54
29	E6	62	25	34	13	38	184	18	18	28	14	54	54
30	E7	58	23	37	11	37	166	18	5	24	22	58	58
31	E8	77	38	23	24	58	204	14	14	13	23	67	67
32	E9	56	24	25	13	43	173	13	17	22	23	86	86
33	F1	46	17	24	14	34	123	12	18	15	14	54	54
34	F2	84	36	54	24	58	245	36	18	27	36	117	117
35	F3	73	34	54	13	48	228	33	13	32	34	124	124
36	F4	84	25	58	24	54	234	44	18	32	33	124	124
37	F5	35	13	28	3	23	38	26	18	12	16	72	72
38	F6	58	32	44	28	22	176	14	14	22	34	84	84
39	F7	56	23	37	28	48	182	15	12	15	16	58	58
40	F8	45	17	13	14	34	126	12	14	16	14	53	53
41	F9	25	14	28	3	23	36	45	17	23	34	122	122

Anexo 10. Resoluciones



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

RESOLUCION Nro. D-1376-2024- FCS-UNSAAC

Cusco, 28 de mayo del 2024.

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO.

VISTO, los expediente con Nros. 617391 y 617395 presentado por los Bachilleres **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO Y ADALI ZULOAGA YAÑEZ**, con código de matrícula N°154435 Y 164342, solicitando **APROBACIÓN DEL ANTEPROYECTO DE TESIS Y DESIGNACIÓN DE ASESOR(A)**.

CONSIDERANDO:

Que, mediante el **MEMORÁNDUM N°015-UI-FCS-UNSAAC-2024**, con fecha 17 de abril del 2024, se nombra a la **MGT. JUAN SEGISMUNDO DURAND GUZMAN**, como docente **Revisor** del plan de Tesis colectivo intitulada **"ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DEL CUSCO, 2023"** Presentado por los Bachilleres **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO Y ADALI ZULOAGA YAÑEZ**.

Que, en la **fecha 08 de mayo del 2024**, el docente revisor designado presenta a este decanato el Dictamen favorable para la **APROBACION del Plan de Tesis referido**, **Opinando por la Modificación del Título**.

Estando, a las consideraciones señaladas y a las atribuciones conferidas a este Decanato de conformidad a los dispositivos legales vigentes;

RESUELVE:

PRIMERO. - APROBAR, el Plan de Trabajo de Tesis colectivo intituloado **"ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DEL CUSCO, 2023"**, presentado por los Bachilleres **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO Y ADALI ZULOAGA YAÑEZ**, para optar al título Profesional de Licenciados en Psicología, **DISPONIENDO** su inscripción en el **REGISTRO DE INSCRIPCIÓN DE PLAN DE TESIS N° 198 FOLIOS 124 Y 125** de la Escuela Profesional de Psicología.

SEGUNDO. - NOMBRAR al **MGT. HERNAN AGUIRRE COLPAERT** como **ASESOR** del Plan de Tesis referido.

TERCERO. - DEJAR ESTABLECIDO que el Plan de Tesis aprobado será desarrollado dentro del término de 24 meses, en cumplimiento al Art. 136 del Reglamento Académico de la UNSAAC aprobado por Resolución N° CU-093-2017-UNSAAC de fecha 14 de Febrero del 2017.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.

CC:
EP: Psicología
Asesor
File
Interesados
Archivo
FMM/rmaf.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Dr. Francisco Martínez
DECANO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Facultad de Ciencias Sociales

RESOLUCIÓN N° D-607-2025-FCS-UNSAAC.

Cusco, 20 de febrero del 2025

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

Visto, el expediente N° 808696, presentado por la Bachiller, **ADALI ZULOAGA YAÑEZ** con código universitario N° 164342 solicitando ser Declarada Apta para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología, en la modalidad de **TESIS UNIVERSITARIA**;

CONSIDERANDO

Que, la Comisión de revisión de Expedientes de Títulos de la **Escuela Profesional de Psicología**, integrado por el presidente **MGT. PERCY EDGARD YAÑEZ MUJICA**, Los Integrantes, el **MGT. JUAN SEGISMUNDO DURAND GUZMAN** y la **MGT. LUCIA ROMAN LANTARON**, en la fecha alcanzan a este Decanato el **Dictamen N°009-2025-EPPs-UNSAAC con fecha de 20 de febrero del 2025** sobre la conformidad del expediente del visto, organizado por la recurrente;

Que, de la revisión de su expediente se puede verificar que la Bachiller en mención aprobó **DOSCIENTOS CUARENTA Y TRES (243) CRÉDITOS ACUMULADOS** de los Doscientos Treinta y Cuatro Créditos exigidos por la Curricula de Estudios 2017, a la cual pertenece;

Estando, a las consideraciones señaladas, y a las atribuciones conferidas a este decanato de conformidad a los dispositivos legales vigentes.

RESUELVE

PRIMERO. - DECLARAR APTA a Doña, **ADALI ZULOAGA YAÑEZ** con código universitario N° 164342, para optar al **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGIA** en la modalidad de **TESIS UNIVERSITARIA**.

SEGUNDO. - AUTORIZAR a la recurrente, para que pueda proseguir con los demás trámites exigidos por el Reglamento de Grados y Títulos de la **Escuela Profesional de Psicología**

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE, ÚNASE A SUS ANTECEDENTES Y ARCHÍVESE.

c.c.:
Comisión Revisora CU,
File,
Interesada,
Archivo,
FMM/maf





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
Facultad de Ciencias Sociales

RESOLUCION N° D-918-2025-EPPs-FCS-UNSAAC

Cusco, 10 de abril del 2025

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

Visto, los Expedientes Nro. 824356 y 824283 presentado por los Bachilleres: **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO Y ADALI ZULOAGA YAÑEZ**, que solicitan **NOMBRAMIENTO DE DICTAMINANTES** para su Trabajo de Tesis Colectivo adjunto;

CONSIDERANDO

Que, mediante las resoluciones N° D-606-2025-FCS-UNSAAC y la N° D-607-2025-FCS-UNSAAC, los recurrentes han sido declarados aptos para optar al Título Profesional de Licenciados en Psicología, Modalidad de Tesis Universitaria;

Que el expediente cuenta con un informe TURNITIN antiplágio, firmado por el asesor de Tesis: **Mgt. Hernán Aguirre Colpaert**.

Que, el trabajo de tesis presentado, ha sido aprobado e inscrito en el Registro de Inscripción de Plan de Tesis de la Escuela Profesional de Psicología, mediante resolución N° D-1376-2024-FCS-UNSAAC de fecha 28 de mayo del 2024;

Que, mediante el informe N°013-2025/EPPs/ PEYM emitido en la fecha 8 de abril del 2025, por el director de la Escuela Profesional de Psicología, quien alcanza la propuesta de la conformación de los dictaminantes. El Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, ha procedido con el sorteo de **Dictaminantes**.

Estando, a las consideraciones señaladas y a las atribuciones conferidas a este Decanato, por los dispositivos legales vigentes;

RESUELVE

PRIMERO. - NOMBRAR a los señores Docentes del Área:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| ➤ MGT. LUCIA ROMAN LANTARON | PRIMER DICTAMINANTE |
| ➤ MGT. KAROLA ESPEJO ABARCA | SEGUNDO DICTAMINANTE |

Del Trabajo de Tesis colectivo intitulado: "ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DEL CUSCO, 2023", presentado por los bachilleres: **JIMMY JOHN FARFAN CHALLCO Y ADALI ZULOAGA YAÑEZ**, para optar al Título Profesional de Licenciados en Psicología.

SEGUNDO. - LOS DOCENTES DICTAMINANTES nombrados en el acápite anterior, conforme al Art. 138 del Reglamento de Grados y Títulos, deberán emitir el Dictamen sobre la **SUFICIENCIA** del trabajo que se remite, **dentro de los 10 días hábiles**, bajo responsabilidad.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE ÚNASE A SUS ANTECEDENTES Y ARCHÍVESE.

C.C.:
 Comisión Revisora CU (2)
 Dictaminantes (2)
 File (2)
 Interesados
 Archivo
 FMH/rmaf



Anexo 11. Lista de cotejos

Lista de cotejo

VARIABLES	ITEMS	GRADOS					OBSERVACION
		1°	2°	3°	4°	5°	
Agresividad	¿El estudiante ha utilizado la fuerza física para dañar a otros?				X	X	Se observó q ^u en horas de recreo y en algunos Talleres hubo estudiantes que se lanzaban objetos como lapiceros con una tuerca brasa y tablas y puros entre otros.
	¿El estudiante ha utilizado palabras ofensivas o insultos?				X	X	Durante el recreo se escuchó que un estudiante utilizó palabras ofensivas y despectivas hacia su compañero empleando términos vulgares e insultos se repitieron en varias ocasiones.
	¿El estudiante muestra facilidad para enojarse o frustrarse?				X	X	Durante el recreo se observó q ^u un estudiante se enoja con facilidad cuando le pidieron compartir una golosina legrando los y mostrando una actitud desagradable.
	¿El estudiante utiliza rumores para dañar a otros?				X	X	Se escuchó durante el recreo a un grupo de estudiantes que uno de ellos hablaba sobre un compañero de forma negativa y los demás se reían. Esto hizo que el compañero se sintiera mal.
Esquemas desadaptativos tempranos	¿El estudiante tiende a esperar lo peor o enfocarse en aspectos negativos?				X	X	Demante una clase de Física se observó que un estudiante estaba preocupado y se mostraba triste como si algo le hubiera mal su lenguaje corporal reflejaba eso.
	¿El estudiante se siente solo se aísla?				X	X	Durante el recreo se observó que un estudiante se mantenía apartado de los demás su lenguaje corporal reflejaba que se sentía solo.
	¿El estudiante se sacrifica ignora sus propias necesidades?				X	X	Durante un Taller se observó que un estudiante prestó su cuaderno a su compañero, y el mismo lo entregó a el asumiendo toda la responsabilidad.
	¿El estudiante busca constantemente la aceptación de los demás?		X		X	X	Durante el recreo se observó q ^u un estudiante mostraba mucho interés al sus compañeros le incluyen en todos los juegos.
	¿El estudiante reacciona de manera exagerada ante la crítica?				X	X	Durante el recreo se observó q ^u un estudiante reacciona con mucha sensibilidad trisera melancólico o su compañero le hablaba.

Lista de cotejo

VARIABLES	ITEMS	GRADOS					OBSERVACION
		1°	2°	3°	4°	5°	
Agresividad	¿El estudiante ha utilizado la fuerza física para dañar a otros?				X	X	Se observó que en horas de recreo que varios estudiantes se empujaban con una fuerza brusca. Incluso uno se puso a llorar y los demás se rieron.
	¿El estudiante ha utilizado palabras ofensivas o insultos?				X	X	Se observó durante los horas de salida un grupo de estudiantes utilizaban un tono de voz alto y se trataban con groserías y luego se ríen.
	¿El estudiante muestra facilidad para enojarse o frustrarse?				X	X	Ante el error de estudio y se ve sujeto que un estudiante se enoja e incluso empuja en marcha luego a su compañero.
	¿El estudiante utiliza rumores para dañar a otros?			X	X	X	Durante las horas de recreo se observó que un compañero molesto de otro escalentándolo con un defecto físico e hizo el compañero se incomodó.
Esquemas desadaptativos tempranos	¿El estudiante tiende a esperar lo peor o enfocarse en aspectos negativos?				X	X	Durante una clase de educación física se observó como un estudiante se mantenía desanimado y reacio a realizar algunas actividades y cada que intentaba realizar la actividad no la realizaba correctamente.
	¿El estudiante se siente solo se aísla?				X	X	Durante el recreo se observó como un estudiante se mantenía alejado de sus compañeros y se fue a un área en el que no había la presencia de estudiantes y se mantuvo sentado hasta que terminó el recreo.
	¿El estudiante se sacrifica ignora sus propias necesidades?				X	X	Durante el recreo se observó a un estudiante que se esforzaba por ingresar a un grupo de chicos donde ellos para aceptarlo hicieron que el estudiante les compartiera gran parte de su refrigerio.
	¿El estudiante busca constantemente la aceptación de los demás?			X	X	X	En horas de recreo se observó como un grupo de estudiantes molestaba y molesto a un integrante de su grupo, se notaba la inmadurez de este pero pese al maltrato el estudiante continuaba apegado al grupo aunque ellos continuaban molestandolo.
	¿El estudiante reacciona de manera exagerada ante la crítica?				X	X	En horas de recreo se observó como un estudiante que se encontraba sentado estaba molesto por un grupo de estudiantes que lo tildaron de enano, lo que el estudiante agarró a uno de los integrantes del grupo y lo propino un puñetazo en el hombro, tras lo cual todos se alejaron de él.