



UNIVERSIDAD PARTICULAR DE CHICLAYO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS:

CONVIVENCIA – DISCIPLINA EN EL AULA Y SU RELACIÓN
CON LA AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHICLAYO, 2017

PARA OPTAR EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTOR:

BR. EMMANUEL TELLO DELGADO

ASESOR:

JESÚS MARTÍN VALDIVIEZO ITURREGUI

Docente de la Universidad Particular de Chiclayo

CHICLAYO – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A Dios,

A mi madre por brindarme su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera.

AGRADECIMIENTO

En primer doy gracias a Dios, por haberme dado fuerza y valor para culminar esta etapa de mi vida.

A mi asesor: Mg. Jesús Martín Valdiviezo Iturregui, por cada una de sus valiosas aportaciones que hicieron posible este trabajo y por la gran calidad humana que me ha demostrado con su compromiso y apoyo.

A las autoridades de la Institución Educativa, por brindarme las facilidades de ejecutar este trabajo de investigación.

Finalmente, a todas las personas que participaron e involucraron en este trabajo de investigación.

El autor.

INDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Resumen	v
Summary	vi
1. Introducción	7
1.1 Marco Teórico	9
1.1.1. Situación problemática	9
1.1.2. Antecedentes	14
1.1.3. Base teórica	17
1.1.3.1 Disciplina-convivencia	17
1.1.3.2. Agresividad	23
1.2 Problema	44
1.3 Hipótesis	45
1.4 Objetivos	45
1.5 Justificación e Importancia	46
1.6 Definición y Operacionalización de Variables	47
2. Material y Metodología Empleada	48
2.1 Tipo de Investigación	48
2.2 Diseño de Investigación	49
2.3. Método	49
2.4 Población y Muestra	49
2.5 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos	50
2.6 Análisis Estadístico	54
3. Resultados	56
4. Discusión	71
5. Conclusiones	73
6. Recomendaciones	74
Referencias Bibliográficas	76
Anexos	81

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre las variables convivencia – disciplina en el aula y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa. Chiclayo, 2017. La aplicación de los instrumentos fue de manera colectiva, siendo los instrumentos la Escala de Convivencia – Disciplina de Arévalo y Escala de Agresividad de Buss. Ambos gozan de confiabilidad, validez. La muestra fue de tipo no probabilística en su modalidad intencional o por conveniencia, contando con la participación de 150 estudiantes. Las conclusiones más importantes fueron que existe relación entre las variables en mención ($p < 0,03$).

Palabras claves: convivencia, disciplina y agresividad.

SUMMARY

The main objective of this research work was to determine the relationship between the variables coexistence - discipline in the classroom and aggressiveness in high school students of an educational institution. Chiclayo, 2017. The instruments were applied collectively, the instruments being the Scale of Coexistence - Arévalo Discipline and Buss Aggressiveness Scale. Both enjoy reliability, validity and scale. The sample was non-probabilistic in its intentional modality or for convenience, with the participation of 150 students. The most important conclusions were that there is a relationship between the variables mentioned ($p < 0.03$).

Keywords: coexistence, discipline and aggression.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación estuvo motivada en un primer momento por la inquietud de conocer la relación entre las variables convivencia – disciplina en el aula y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa. Chiclayo, 2017.

En una institución educativa pueden existir diversos problemas como por ejemplo: disciplina, rendimiento académico, clima escolar, ansiedad, agresividad entre otros. Es por ello que las autoridades educativas, así como los padres de familia deben darle la debida importancia para la solución de las diversas situaciones que pueda suscitar en la institución y el beneficiado sea el estudiante.

Precisamente porque se trata de personas en formación, que no han alcanzado la madurez personal, es necesario establecer un sistema de estímulos (reconocimientos y correcciones) para favorecer el desarrollo de la responsabilidad de los alumnos. Por tanto, más que sancionar o recompensar, las normas de convivencia pretenden estimular las disposiciones positivas de los escolares y corregir las tendencias que no favorezcan la convivencia ordenada, llena de naturalidad, y solidaria entre todos.

Los diversos estudios señalan la importancia de la disciplina y convivencia que debe existir en las diversas instituciones del Perú. Ello, se ve reflejado también en nuestra región. Por otro lado, el reflejo del crecimiento estadístico de agresividad en las adolescentes tanto varones como mujeres, siendo un indicador importante que se debe tener en cuenta.

Finalmente, el presente trabajo está comprendido en seis capítulos, que a continuación detallamos: El capítulo I incluye el Marco Teórico; el capítulo II, el Marco Metodológico; el capítulo III, los Resultados; el capítulo IV, la Discusión; el capítulo V, las Conclusiones; finalmente el capítulo VI, incluye las Recomendaciones.

1.1 Marco Teórico

1.1.1. Situación problemática

La escuela, según Saucedo (2006), citado por Sánchez (2010), es aquella que brinda las pautas de comportamientos, lo cual limita a los estudiantes expresar su condición de jóvenes con intereses, inquietudes y acciones propias de una persona en desarrollo. El incumplimiento de dichas limitaciones conllevan a generar dificultades que se pueden traducir en comportamientos conflictivos que presentan los alumnos, por lo que son motivo de quejas, más frecuente por parte de los docentes de secundaria (Muñoz, Carreras & Braza, 2004). Tales situaciones entre las que se encuentran los problemas de convivencia- disciplina en el aula, que constituyen una dificultad cada vez mayor dentro de los sistemas educativos de muchos países actualmente (Torrego & Moreno, 2003), citado por Sánchez (2010). Es así que Arévalo (2007), argumenta que la convivencia en el aula, es el cumplimiento de normas y valores en las que predomina la tolerancia y las actitudes positivas hacia los demás; por tanto la disciplina, es el medio a través del cual el docente guía y organiza el aprendizaje del aula, promoviendo en los alumnos la autodisciplina y práctica de valores.

En el mundo esta problemática según la ponencia del Consejo Escolar de Canarias (España, 2001), citado por Saavedra (2013); evidencia que el 5% de los centros educativos se encuentran con buen nivel de convivencia, el 25% se encuentran en una situación de normalidad; el 55% se

encuentran en situación crítica y por último el 5% se encuentran en situación caótica; lo que se explica que los problemas de convivencia en el aula están insertándose cada vez más en las escuelas, dificultando la integración, cohesión e interrelación constructiva, armónica y de buen trato entre docentes – estudiantes y entre los mismos estudiantes. Así mismo, en un análisis en escuelas de España sobre el alumnado que ha sido castigado por comportamientos inadecuados, se encontró que aproximadamente el 39% de los estudiantes presentó alguna disrupción de disciplina (Del rey & Ortega, 2005), citado por Sánchez (2010).

En América del Sur, para ser más exacto en el país vecino de Chile, citado por Saavedra (2013); describe que esta problemática se despliega por la presencia de agresión y violencia, donde los resultados obtenidos, no son nada favorables, que el 3.3% de las agresiones tienen lugar en la escuela, frente al 3.67% que tiene lugar en la calle, lo que refleja que estos fenómenos de alguna u otra manera obstaculizan una adecuada convivencia en el aula. Así mismo mencionan que el 66.1% de los profesores colocan a la falta de disciplina como uno de los principales problemas educativos de la actualidad.

Es por ello, que la educación nacional, debe priorizar cambios en la sociedad, en la familia, en la programación de los medios de comunicación y el sistema educativo, para obtener así estudiantes con actitudes positivas, proactivas, asertivas, solidarias y cooperativas; para ello el gobierno debe

ejecutar políticas educativas centradas a desarrollar hábitos de convivencia escolar, como también, la práctica de valores, los cuales permitirán crear un clima de armonía en el aula, propiciando un ambiente motivador, para que el joven se sienta seguro y predispuesto a aprender, tal como está estipulado en una de las políticas al 2021 del proyecto Educativo Nacional del Perú (PEN), documento que fue redactado por el Consejo Nacional de Educación (2006), citado por Martínez & Moncada (2012).

Asimismo, es necesario señalar que esta problemática en nuestro país, se evidencia según la Dirección General de la Promoción de Salud MINSA, en la encuesta global de Salud (2012), bajo el auspicio de la Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por Benites, *et al* (2012); donde describen que el 38% de los estudiantes ha sido agredido físicamente, el 37.8% afirma que ha estado involucrado en una o más peleas en el último año, el 47.5% reportó haberse sentido intimidado o humillado uno o más días en el último mes. Estos resultados y otros hechos sobre maltrato y violencia en nuestras escuelas últimamente dados a conocer por diferentes medios de comunicación han dado lugar a que ante tantas evidencias y gravedad de los mismos, el Congreso de la República en el mes de Junio del 2011 aprueba la Ley 29719: *“Ley que promueve la Convivencia Sin Violencia en las Instituciones Educativas”*; que significa aprender a desenvolverse en un ambiente justo, tolerante, solidario y promotor de autonomía; contribuyendo a la formación integral del estudiante.

Ante la incidencia de estos fenómenos que obstaculizan la adecuada convivencia y disciplina en el aula, las escuelas deben crear un proyecto educativo el cual sirva como marco de referencia para la elaboración de normas y reglamentos que regulen no solo las prácticas y experiencias académicas sino también que fortalezcan el desarrollo de las habilidades de socialización para interactuar y relacionarse con los demás en ambientes de participación democrática, respeto y afecto; como es la asertividad (Benites, et al, 2012).

Siguiendo la misma línea, Farías & otros (2007), cita a Javidan y House (2001), citado por Espinoza & Panta (2012); afirman que los países más asertivos fueron España, Estados Unidos, Grecia, Austria y Alemania. A su vez, los países menos asertivos fueron Suecia, Nueva Zelanda, Suiza, Japón y Kuwait, es decir, las sociedades asertivas se inclinan a tener una actitud de “yo puedo hacerlo” y valoran la competencia, a los fuertes y ganadores, por el contrario, las sociedades menos asertivas tienden a preferir las relaciones cooperativas.

En lo concerniente a nuestro país, existe un programa del Ministerio de Educación a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (2004), denominado *“Desarrollando Nuestras Habilidades Sociales y el Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares de la Dirección General de Promoción de la Salud del Ministerio de Salud”* (2005), citado por Espinoza & Panta (2012), donde describe que los profesionales deben

involucrarse en el compromiso de generar una corriente de participación, tanto de las familias como de los componentes educativos, realizando un trabajo transdisciplinario en el área psicoeducativa.

Sin embargo, como producto de la observación e indagación con los responsables de la institución educativa tanto del aula como de tutoría, se encontró que los estudiantes mujeres de la población analizada, presentan conductas inadecuadas dentro y fuera del aula en el sentido que pelean y se golpean entre ellos, se tiran papeles arrugados, escupitajos, desobediencia, etc., así mismo presentan dificultad para resolver conflictos adecuadamente; todas estas causas no favorece la enseñanza y el desarrollo de las clases, llegando a veces el docente a no poder controlar dichas situaciones; como señala Gonzáles (2001), citado por Sánchez (2010), que la falta de control habitual por parte del docente hacia los alumnos conlleva a un clima de escasa convivencia, lo cual es un elemento básico en la relación profesor-alumno y resulta indispensable para que facilite la labor de aprendizaje.

Dado lo expuesto, esta investigación plantea una propuesta descriptiva, con la finalidad de implementar un programa integral de desarrollo y mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes, así mismo, permita la toma de decisiones por parte de los directivos del plantel con el fin de favorecer las condiciones de convivencia-disciplina en el aula.

1.1.2. Antecedentes

A nivel internacional

_ Herrera, Ortiz & Sánchez (2010), en su investigación titulada: La convivencia Escolar en Educación Primaria y Secundaria, participaron 3651 alumnos (42.9% de educación primaria y 57.1% educación secundaria) de todos los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla, España. Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario sobre la Convivencia Escolar para alumnos de Sánchez, et al (2012). Los resultados muestran, que las situaciones de convivencia positivas y negativas en educación secundaria son (X positiva =2.78, X negativa= 1.88, T (2083) =41.50, $p<.001$).

_ Restripo (2005), citado por Horna & Saldaña (2012), en su estudio titulado Influencia de la comunicación no verbal en la asertividad de los alumnos del CLEI 4"B" de secundaria, Medellín Colombia, estuvo constituida por 30 alumnos, donde utilizaron el auto informe de conducta asertiva ADCA-1. Los resultados muestran, que los sujetos en su mayoría manejan un estilo de interacción asertivo con un 30%, seguido de un 23% con estilo pasivo y un 16.7% estilo agresivo.

A nivel nacional

_ Calderón y Cueva (2005), investigaron la relación entre el clima social familiar y agresividad. La muestra estuvo conformada por 54 alumnos de 2do de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de clima

social en familia FES, y el cuestionario modificado de agresividad de Buss – Durk. Con un diseño descriptivo correlacional. Los resultados obtenidos indican que existe una correlación de -0.41^* siendo negativa y significativa (0.05). De la población investigada, el 26% presentó un clima familiar malo, un 33% inferior al promedio, el 90.6% señaló un nivel de agresividad media. Se concluye que las características socioambientales de la familia tales como: conflicto, autonomía, intelectual- cultural y la moralidad religiosidad son factores determinantes para el establecimiento o disminución de la agresividad.

_ Saavedra (2013), en su tesis titulada Convivencia y Disciplina en el Aula en estudiantes de una Institución Educativa Estatal y Privada de Piura, la muestra fue de 100 estudiantes de ambos sexos. Se aplicó el instrumento Convivencia y Disciplina en el aula (Arévalo, 2007). Los resultados demostraron que existe diferencia altamente significativa de la variable convivencia y disciplina en el aula ($p < 0.01$). Así mismo se encontró que un 33% de los estudiantes de una Institución Educativa Estatal se encuentra en la categoría de convivencia aceptable, mientras que un 32% de estudiantes de una Institución Educativa Privada se ubican en la categoría de problemas de convivencia en el aula. Así mismo se halló que un 27% de estudiantes de una Institución Educativa Estatal se ubican en la categoría dificultad en la disciplina en el aula, mientras que un 35% de los estudiantes de una Institución Educativa Privada se ubican en la categoría de disciplina aceptable.

_ Romero (2013), en su tesis titulada Adaptación y Asertividad en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa N° 024 “Rosa Irene Infantes de Canales” San Miguel, Lima. El tipo de investigación fue descriptivo – correlacional y diseño transversal. Se utilizó el muestreo probabilístico estratificado; conformado por 151 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Adaptación de Magallanes (EMA) y la escala de Autoinformes de Actitudes y Valores en las interacciones sociales (ADCA-1) de García & Magaz. Se utilizó el coeficiente estadístico de Spearman. Dicho resultado evidencia que no existe relación entre la adaptación y asertividad de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, con un coeficiente (.076 con una significancia bilateral (.354) a un nivel ($p < .05$).

A nivel local

_ Burga & Pacheco (2012), citado por Saavedra (2013, p.22), en su tesis titulada Convivencia – disciplina en el Aula y Acoso Escolar en Estudiantes de Secundaria, Chiclayo. Se trabajó con una muestra de 284 estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de una Institución Educativa Estatal. Utilizaron el Cuestionario de Convivencia y Disciplina en el Aula (Primaria/Secundaria/Universitaria) y el instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL). Las conclusiones denotan que el 34.6% de los evaluados presentan un nivel aceptable de Convivencia – Disciplina en el

Aula, esto indica que los estudiantes cumplen normas, valores y se mantienen auto disciplinados, de manera equilibrada. Además el 26.9% denotan severos problemas, es decir, requiere intervención urgente y el 25.5% con dificultades (adaptable con orientación). Por otro lado, el 12.9% se ubica en nivel bueno, lo que significa que los estudiantes cumplen normas, valores y se mantienen auto disciplinado, de manera adecuada.

1.1.3. Base teórica

A continuación se describe las definiciones y posesiones teóricas de las variables disciplina-convivencia en el aula y la agresividad.

1.1.3.1. Disciplina-convivencia

A) Definiciones

- Carretero (2008), citado por Conde (2013, p.40); define que la convivencia es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás en armonía y respeto.
- Arévalo (2007); refiere que la convivencia es el cumplimiento de normas y valores, en las que predomina la tolerancia, las actitudes positivas hacia los demás y la buena relación interpersonal. Así mismo es el compartir en armonía, comprendiendo y respetando las diferencias de los demás y el

cooperar e involucrarse asertivamente en tareas y proyectos comunes, generando una atmósfera de confianza y respeto recíproco en el aula.

- Ortega (2005), citado por Conde (2013, p.37); menciona que la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas explícitas que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes, salvaguardando el respeto y aceptación de los otros.

B) Dimensiones de la convivencia en el aula

Según Almoguera (2006), citado por Martínez & Moncada (2012, p.56); plantea las siguientes dimensiones:

- La escuela es un lugar donde también se aprende a convivir con los demás, es esta la esencia de la vida misma, el respeto de normas básicas, así como la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su propagación cuando ya se han producido, asimismo, implica la cooperación entre todos los integrantes del ambiente educativo.
- Aprender a relacionarse o aprender a vivir juntos, es la base para desarrollar la comprensión con los otros, demostrando respeto hacia el prójimo, para lograr la pertenencia al grupo, realizando proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos.
- Aprender a ser fiel cumplidor en la ejecución de las normas de convivencia, implica cohabitar en un ambiente en forma armónica y libre de violencia.

C) Indicadores de la convivencia en el aula

Según Pérez, Maldonado & Bravo (2006), citado por Martínez & Moncada (2012, p.57); menciona que todos los actores son responsables de la convivencia, sin embargo, la mayor responsabilidad recae en los adultos, donde la tarea principal es facilitar el aprendizaje y crecimiento armónico de los estudiantes, de los cuales tenemos:

_ Aprender a convivir y cooperar con los demás; comunicarse de manera asertiva y efectiva; cumplimiento de normas y consenso entre todos los integrantes; práctica de valores; respeto de los bienes propios, de los pares y del aula; estudiantes con buena autoestima y amor hacia el prójimo; actitudes empáticas y buen autoconcepto.

D) Condición para una educación de convivencia

Arévalo (2007), señala que para expresar una pedagogía de convivencia, se requiere de dos aspectos:

Aprender a vivir juntos

Según el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, presidida por Jaques Delors, citado por Arévalo (2007), considera que, además del aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, existe un cuarto pilar de la educación contemporánea que debe ser acentuado: aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás. Este debería convertirse en un pilar crucial tanto de las prácticas educativas de la reflexión que hacemos sobre ellas. Dicho informe expresa como diagnóstico que el aprender a vivir juntos enfrenta una tendencia de

los seres humanos a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen, alimentado prejuicios desfavorables hacia los demás.

Por ello la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo e intercambio de argumentos, sería uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

La alerta del docente

Arévalo (2007), menciona que es crucial la conciencia alerta del docente porque permitirá el detectar posibles síntomas presentes de intolerancia en el aula como en la institución y darle el valor de tratamiento adecuado. Por ello es necesario mencionar que una formación en y para la convivencia exige un ambiente institucional que la aliente y legitime a través no solo de las interacciones en el aula entre profesores y alumnos, sino también entre los profesores y entre ellos con sus autoridades. De allí, que toda la institución es desafiada en su capacidad de autogenerarse como una comunidad de convivencia.

E) Factores que alteran la convivencia

Benites, et al. (2012), refieren que existe dos factores de mayor transcendencia que alteran un clima adecuado de convivencia en la escuela como en el aula, y son los siguientes:

Agresividad y violencia

La conducta agresiva en los estudiantes es conceptualizada como un comportamiento intenso o violento, de carácter físico y/o verbal que tiene consecuencias aversivas y produce daño en otros sujetos. Se pueden distinguir dos tipos de conducta agresiva por un lado la agresión respondiente, que ocurre como respuesta o reacción natural a una estimulación previa generalmente dañina y por otro lado la agresión instrumental que es una conducta intencional que se caracteriza por infligir daño, temor, sumisión, ya sea para lograr reconocimiento, poder o para apropiarse de algo ajeno, siendo esta última que se encuentra relacionada con la violencia en los ámbitos escolares.

Como menciona Fernández (2005), la violencia existe cuando un individuo impone su poder y posición en contra del otro, de forma que lo dañe, maltrate y abuse de él física o psicológicamente: directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte cínica y exculpatoriamente. Ante ello es necesario visualizar cuales son las claves o indicios que está aportando la cultura y el sistema actual, en las maneras de actuación y comunicación de

las personas involucradas en el proceso de convivencia en el aula, para poder encontrar una respuesta de porqué tiene lugar la agresión y la violencia entre pares y como permanece dentro del grupo de compañeros el abuso, el maltrato y la intimidación, de manera constante, permanente y generalmente silenciada e impune.

La disrupción en el aula

Se considera como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia en el aula obstaculizando de manera sistemática el adecuado proceso de enseñanza–aprendizaje a través de su falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia. También puede presentarse como formas verbales de solicitar que se le explique de nuevo lo ya explicado, hacer preguntas absurdas, responder de manera exagerada o distorsionante a las preguntas realizadas por el docente.

De esta manera la disrupción genera un clima inapropiado de aprendizaje en el aula, que va a provocar una actitud negativista en los alumnos y docente, dando lugar muchas veces a conflictos y al entorpecimiento de las relaciones interpersonales entre ellos.

1.1.3.2 Agresividad

A) Definición y clasificación de la agresividad

Se han propuesto muchas definiciones, no del todo equivalentes, del concepto agresión. No hay una definición universalmente aceptada sobre este término, pero a menudo se ha definido la agresión como cualquier forma de conducta que pretenda herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996). Esto implica una intencionalidad por parte del agresor de perjudicar a otra persona. Cuando se hiere accidentalmente a alguien, sin tener la intención de herir al individuo, no se puede considerar un acto agresivo. Igualmente, no se considera agresividad el hecho de herir intencionadamente a alguien con el propósito de beneficiarle (sería el caso de un dentista, por ejemplo).

Igualmente, se han propuesto diferentes clasificaciones de los tipos de agresividad existentes:

Agresividad vs violencia:

En general se considera que la diferencia entre los dos términos radica en la intensidad de la conducta: la violencia es un acto agresivo de elevada intensidad y gravedad, que puede incluso implicar el asesinato de una persona, mientras que la agresividad implica a una gravedad menor (pegar, insultar, etc.). Por lo tanto, toda conducta violenta es agresiva, pero no toda conducta agresiva es violenta. Más concretamente, Buvinic, Morrison & Shifter (1999) definieron la violencia como la amenaza o el uso de la fuerza física o psicológica con el propósito de hacer daño, excluyendo el uso de la

agresión para resolver conflictos. Según estos autores, el robo, el homicidio, el secuestro, la violencia doméstica, etc., son algunos ejemplos de violencia. En cambio, Gelles & Strauss (1979) especificaron que se podían considerar como actos violentos únicamente aquellos realizados con la intención de herir físicamente a otra persona.



Agresividad física vs agresividad verbal:

La agresividad física es aquella que se manifiesta a través de golpes, empujones y otras formas de maltrato físico, mientras que la agresividad verbal se manifiesta a través de insultos, amenazas, etc. Según Berkowitz (1994) y Bjorkqvist (1994) la agresividad física se produce a partir del impacto directo de un cuerpo o de un instrumento contra los contrincantes. Por otra parte, según estos autores, la agresividad verbal se produce a través del lenguaje, e implica sarcasmo, burla, uso de moteles o sobrenombres para referirse a otras personas, extensión de rumores maliciosos, cotilleo, etc. Sin embargo, según otros autores, conductas tales como cotillear o extender rumores correspondería a una agresividad de tipo indirecta porque el agresor no se enfrenta directamente a la víctima (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Estos autores, señalan además un tercer tipo de agresión,

Numerosas investigaciones realizadas con niños muestran que tanto la agresividad física como la agresividad verbal son más comunes en niños

que en niñas (Crick & Werner, 1998; Owens, Shute & Slee, 2000). En el caso de los adultos, los estudios revelan mayores niveles de agresividad física en los hombres que en las mujeres (Buss & Perry, 1992; Andreu, Peña & Graña, 2002). Pero en el caso de la agresividad verbal, los resultados obtenidos a partir de muestras adultas son contradictorios (Buss & Perry, 1992; Rodríguez, Peña & Graña, 2002; Condon, Morales-Vives, Ferrando & Vigil-Colet, 2006). Respecto a la evolución de la agresividad con la edad, parece ser que la conducta agresiva se percibe mejor en el grupo de iguales durante la adolescencia que durante la edad madura. Quizás por este motivo, la expresión de la agresividad disminuye con la edad. De todas formas, otros tipos de agresividad, como la ira y la hostilidad, también disminuyen con la edad (Archer, 2004 a).



Hostilidad vs ira:

En general, se ha descrito la hostilidad como una característica actitudinal. Por ejemplo, Buss (1961) la definió como una actitud que implicaba el disgusto y la evaluación negativa hacia los demás. Berkowitz (1993) definió la hostilidad de forma parecida, describiéndola como una actitud negativa hacia otras personas acompañadas por juicios desfavorables hacia ellas. Spielberger (1988) la definió como un complejo conjunto de sentimientos y actitudes negativas que implicaban tanto motivaciones agresivas como sentimientos de venganza. Por el contrario, según Smith (1994) la hostilidad es una variable cognitiva caracterizada por la devaluación de la importancia y de las motivaciones ajenas, por la percepción de que las otras personas son una fuente de conflicto y de que uno mismo está en oposición

con los demás, y el deseo de infligir daño o ver a los demás perjudicados. No obstante, otros autores entienden la hostilidad como una variable mucho más compleja formada a su vez por múltiples facetas, que además de actitudes negativas implica también sentimientos y conducta expresiva (Barefoot, 1992; Barefoot & Lipkus, 1994), tales como cinismo (la creencia de que los demás se rigen por motivaciones egoístas), desconfianza (pensar que los demás son potencialmente provocadores y dañinos) o denigración, caracterizada esta última por la percepción de que los demás son deshonestos, tacaños, etc. (Miller, Smith, Turner, Guijarro & Hallet, 1996). Sin embargo, la ira constituiría un sentimiento que aparecería como consecuencia de las actitudes hostiles previas (Eckhardt, Norlander & Deffenbacher, 2004). De hecho, diversos autores relacionan la ira con un sentimiento o un estado de ánimo. Por ejemplo, Spielberger, Jacobs, Russell & Crane (1983) definieron la ira como un estado emocional con sentimientos que varían en intensidad, que pueden comprender desde el disgusto o una irritación media hasta la furia intensa. Pero esta definición no es suficiente amplia, ya que no incluye detalles que también aparecen cuando una persona experimenta ira. Por este motivo, diversos autores han considerado la ira como un atributo multidimensional que implica variables fisiológicas relacionadas con el arousal simpático general y la función de los neurotransmisores y de las hormonas, así como variables cognitivas como creencias irracionales, pensamientos automáticos, etc., variables fenomenológicos tales como la conciencia subjetiva y el etiquetaje de los sentimientos de ira, y, finalmente, variables conductuales como las

expresiones faciales y las estrategias de expresión de la ira a nivel conductual y verbal (Berkowitz, 1993, Deffenbacher, 1994; Eckhardt & Deffenbacher, 1995). Por lo tanto, la ira es un estado transitorio que se refiere tanto a experiencias subjetivas como a pensamientos, y que se comunica o se exterioriza a través de reacciones faciales, verbales, corporales, etc.

Algunos investigadores han propuesto que la hostilidad y la ira deben estar altamente relacionados, ya que el hecho de que una persona manifieste una actitud hostil, percibiendo otras personas como amenazadoras, podría favorecer que reaccionara con sentimientos de ira (Eckhardt & Deffenbacher, 1995). Suarez & Williams (1989) realizaron un estudio en el que observaron que aunque las personas con baja hostilidad y las personas con baja hostilidad no diferían en una serie de variables fisiológicas cuando estaban en reposo, cuando eran sometidos a una situación que inducía ira, las personas con elevada hostilidad reaccionaban con un mayor aumento de la presión arterial y de la frecuencia cardiaca que las personas con bajos niveles de hostilidad.



Agresividad directa vs agresividad indirecta:

La agresividad indirecta es aquella que el agresor realiza de forma encubierta (por ejemplo, criticar a una persona cuando no está presente) y la agresividad directa es aquella que se manifiesta de forma abierta (insultar, pegar, etc.). Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen (1988) y Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (1992) definieron la agresividad indirecta como una conducta socialmente manipulativa cuyo objetivo era perjudicar a

alguna persona del entorno. Concretamente, el agresor manipula a otras personas para dañar a la víctima o usa la estructura social para dañar a la persona pero sin implicarse personalmente en el ataque. De hecho, las principales características de la agresividad indirecta son la ausencia de confrontación directa y la importancia del entorno social como elemento conductor de la agresión. Un ejemplo de agresividad indirecta consistiría en intentar persuadir a los miembros de un círculo social determinado de que rechacen a alguna de las personas que forman parte de este grupo social. La agresividad indirecta es, según numerosos estudios, característica del denominado “bullying”, la agresividad manifestada por los adolescentes hacia miembros del grupo de iguales normalmente caracterizados por tener pocos amigos o ser solitarios (Bukowski & Sippola, 2001; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988). Algunos de los mecanismos que intervienen en este tipo de conducta entre niños y adolescentes son la difusión de la responsabilidad y el contagio social (Olweus, 1991; Jones & Jones, 1995). Respecto a la difusión de la responsabilidad, cuando diversas personas están implicadas en una situación es probable que ninguna de ellas se sienta responsable de lo que está sucediendo. Por su parte, el contagio social se refiere a que las emociones y las conductas se transmiten rápidamente entre los miembros del grupo. Otros autores han propuesto términos referidos a tipos de agresión muy similares a la agresividad indirecta, como por ejemplo agresión relacional (Crick & Grotpeter, 1995) o agresión social (Galen & Underwood, 1997; Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002).

B) Teorías y Modelos de la Agresividad.

Uno de los teóricos más importantes de esta variable y en la cual se basa la presente investigación:

Buss (1989) es una clase de respuesta constante y penetrante, representa la particularidad de un individuo, conformada por dos componentes: el actitudinal y el motriz, el primero está referida a la predisposición y el segundo al comportamiento; el cual se deriva en varios comportamientos agresivos, pudiéndose manifestar en diversos estilos (físico-verbal, directo-indirecto y activo-pasivo), además se puede incluir la agresión por cólera y la hostilidad.

Las últimas décadas se han caracterizado por un creciente interés en el estudio, evaluación y tratamiento de la agresividad, a consecuencia del incremento de las conductas agresivas en las sociedades occidentales, especialmente en el ámbito educativo y familiar, y también por la preocupación social que este tema genera. De hecho, entre 1973 y 1992 los crímenes violentos aumentaron en un 81 % en Estados Unidos, y un estudio realizado posteriormente por el Departamento de Justicia estadounidense reveló que se comete un ataque violento cada 31 segundos, un robo cada 59 segundos, una violación cada 6 minutos y un asesinato cada 27 minutos (Federal Bureau of Investigation, 1997). La conducta agresiva es común a todas las especies, por sus efectos en la supervivencia y en la reproducción, pero en el caso del ser humano, los procesos de aprendizaje y de socialización ayudan a inhibir estas tendencias o a canalizarlas hacia conductas socialmente aceptadas. Por

consiguiente, el incremento de las conductas agresivas podría estar reflejando la presencia de necesidades y carencias en nuestra sociedad. De hecho, según Palermo (1997), el aumento de las conductas agresivas y violentas se debe a la creciente sensación de inseguridad y desencanto que sufre la población, ya que esta situación favorece la aparición de sentimientos de ira, hostilidad y frustración.

Por otra parte, se han propuesto varios modelos teóricos para explicar la agresividad. Algunos de estos modelos son:

La agresión como catarsis: eliminación de la energía agresiva mediante su descarga a través de una conducta agresiva. En el caso de que el mecanismo de liberación catártica esté bloqueado, se producirá un aumento en la agresividad del sujeto, pero si se produce la catarsis, el sujeto se sentirá mejor y su agresividad disminuirá.

— **Teorías basadas en las estructuras cerebrales:** antes de que se utilizaran técnicas de neuroimagen para estudiar qué áreas podían estar implicadas en la conducta violenta y en las psicopatías, se realizaron estudios sobre la corteza cerebral y sobre las áreas subcorticales. Los estudios sobre la corteza cerebral sugirieron que la violencia estaba relacionada con un mal funcionamiento de la región frontal (Benson & Miller, 1997; Damasio, 1994) o temporal (Grisolía, 1997). Los estudios sobre las regiones subcorticales revelaron que la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y la sustancia gris periacueductal están relacionados con la generación y la regulación de la agresión (Grisolía, 1997; Mirsky & Siegel,

1994). Los estudios con neuroimagen también han revelado que los lóbulos frontales y temporales presentan algunas deficiencias funcionales y estructurales en las personas violentas (Raine, 1993; Raine & Buschsbaum, 1996; Henry & Moffitt, 1997). Se han propuesto otras áreas y mecanismos cerebrales para explicar la agresividad, pero los autores solamente han mostrado acuerdo en las áreas previamente citadas.

_ **Teorías etológicas:** este tipo de teorías se basan en los instintos para explicar la agresividad humana, de tal forma que los impulsos agresivos estarían determinados por la codificación genética humana. Para Lorenz (1963) la agresividad es un mecanismo adaptativo que garantiza la supervivencia de la especie: permite la selección sexual de los mejores miembros de la especie y distribuye adecuadamente los individuos dentro del hábitat disponible. Según este autor, los carnívoros disponen de mecanismos que les permite inhibir la agresividad, al contrario que los humanos.

En la teoría FREUDIANA de la personalidad, todos los instintos que intervienen en la supervivencia del individuo y de la especie, entre ellos el hambre, la auto preservación y el sexo.

Los instintos de muerte: En la teoría freudiana, es el grupo de instintos que produce agresividad, destrucción y muerte.

_ **Hipótesis de frustración – agresión según el grupo de Yale:** según esta teoría propuesta inicialmente en 1939 por J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O. H. Mowrer y R. R. Sears, la frustración genera agresividad. Más

específicamente, cuando un individuo no logra alcanzar su objetivo o no obtiene la recompensa deseada, se siente frustrado y reacciona de manera agresiva.

El mismo año en que murió Freud, en su obra colectiva “Frustración y agresión”, Dollard y sus colaboradores presentaban una teoría de la agresividad que tiende a descartar cualquier referencia al inconsciente.

Según estos autores, si se rechaza la hipótesis del inconsciente, ya no se puede mantener el concepto de pulsión agresiva. Es más, si la psicología niega formalmente la existencia de un “factor agresividad”, el psicoanálisis deja sin determinar su relación al respecto. ¿Cómo explicar entonces la existencia de un componente agresivo en la organización psíquica tal como es puesta en evidencia por los tests clínicos (Rorschach et Thematic Apperception Test -TAT- de Murray) claramente, y las técnicas de análisis factorial? A consecuencia de estas críticas, el grupo de Yale propuso una teoría de la agresividad que contempla la teoría psicoanalítica, la doctrina conductista y la psicología de la motivación, inspirándose en el principio de la homeostasis de Cannon.

La agresividad se caracteriza, al principio, como un “comportamiento reaccional que tiene por finalidad el daño infligido a otro organismo”. El psicoanálisis sostiene el principio de que “toda agresividad tiene como causa la frustración de una necesidad”. La integración de estas dos formulaciones, a través de la psicología de la motivación, permite crear a Dollander, una nueva definición de la agresividad.

Se llama agresividad a la reacción debida a una frustración que tiene por objetivo la reducción de la instigación secundaria (frustración) y que deja intacta la instigación primaria (la necesidad). En este sentido, según Dollard, la agresividad prácticamente puede ser cuantificada: cuanto mayor es la necesidad, mayor es la instigación secundaria y por lo tanto mayor será la agresividad. La agresividad es un intento de catarsis de la frustración. La teoría del grupo de Yale traslada, pues al ámbito del comportamiento, ciertas conclusiones del psicoanálisis dependientes del inconsciente. Los problemas que conlleva la permanencia del comportamiento delictivo o la aparición de regímenes de tipo fascista se explican por la definición: la frustración que generan las normas sociales se reduce con la reacción agresiva, pero la instigación primaria intacta sigue alimentando la persistencia del fenómeno.

Desde esta perspectiva, muy relacionada con la Psicología Social, el sector más desfavorecido de la población no se rebela cuando carece de esperanza. En cambio, en el momento que contempla la posibilidad de alcanzar mejoras, las restricciones en sus vidas dejan de resultar tolerables y aparece la frustración, que, a su vez, provoca protestas y rebeliones. Por otro lado, el efecto que tendrá la frustración sobre la agresividad depende, según los autores que propusieron esta teoría, de la cantidad de satisfacción que el individuo pensaba alcanzar inicialmente, del tamaño del impedimento que evita alcanzar esa satisfacción que el sujeto había anticipado y de la frecuencia de contrariedades que tenga que afrontar el individuo intentado lograr sus objetivos. Por lo tanto, cuanto mayor hubieran

sido las expectativas del individuo, mayores impedimentos hayan encontrado y cuanto más se repita esta situación, más frustración sentirá el individuo y con mayor agresividad reaccionará. De esta manera, si la frustración es pequeña, la reacción agresiva del individuo puede ser poco evidente o no explícita. Aunque inicialmente se defendió que no podía haber agresividad sin una frustración previa, en realidad la frustración no despierta agresividad necesariamente; hay personas que reaccionan de otras maneras ante una situación frustrante (Miller, 1941). Tampoco la frustración afecta de la misma manera a todos los tipos de agresividad. El caso más claro es el de la agresividad impulsiva vs la agresividad instrumental, porque mientras la agresividad impulsiva es espontánea y podría estar influenciada por una frustración previa, la agresividad instrumental puede aprenderse a partir de la observación de las consecuencias que un acto agresivo puede reportar. Además, Buss (1988) encontró en sus experimentos que la frustración es, en el mejor de los casos, un endeble antecedente causal de la agresión.

— **Teoría de la neoasociación cognitiva:** esta teoría propone que en la memoria se establecen relaciones entre determinados recuerdos, pensamientos, emociones y tendencias conductuales (Collins & Loftus, 1975). Se instauran fuertes relaciones entre conceptos que son similares a nivel semántico y entre conceptos que frecuentemente se activan conjuntamente (por ejemplo, disparar y arma). Cuando un concepto se activa, esta estimulación se proyecta hacia los otros conceptos relacionados. Hay procesos cognitivos de primer orden, como la evaluación

y las atribuciones, implicados en este sistema. Ante una situación concreta, el sujeto reflexiona sobre cuáles son sus sentimientos en aquel momento determinado y establece atribuciones causales para poder explicarlos. Al mismo tiempo, razona sobre cuáles son las consecuencias de actuar conforme a sus sentimientos. Todos estos pensamientos concretan los sentimientos y sensaciones del sujeto en ira, miedo, etc. y aumentan o disminuyen la probabilidad de actuar conforme los propios sentimientos.

Berkowitz (1993) propuso que un suceso aversivo, como puede ser un olor desagradable, una temperatura elevada, una provocación, etc., despiertan un afecto negativo en el sujeto que, al mismo tiempo, puede estimular reacciones expresivo- motoras, sentimientos y recuerdos. Algunas de estas reacciones están relacionadas con tendencias de lucha o con tendencias de huida. Estas dos tendencias se presentan al mismo tiempo, pero una puede ser más fuerte que la otra, por influencias genéticas o por aprendizaje. Las reacciones relacionadas con la lucha estimulan una experiencia primitiva o rudimentaria de ira y las reacciones relacionadas con la huida estimulan una experiencia primitiva o rudimentaria de miedo. Después aparecen sentimientos más elaborados a partir de procesos cognitivos de atribución y de evaluación. El sujeto intenta comprender y explicar su reacción inicial, y lo hace considerando su experiencia previa y las reglas sociales que definen la emoción apropiada en una situación particular. Este proceso matiza los sentimientos rudimentarios iniciales, intensificando o disminuyendo algunos de sus componentes. La ira rudimentaria se puede transformar en irritación, enfado o en ira, y el temor

rudimentario se puede transformar en terror. Por consiguiente, los sentimientos iniciales pueden cambiar con el pensamiento. Finalmente, el sujeto puede asociar varios estímulos presentes durante el suceso aversivo con su reacción cognitiva o emocional, lo cual tendrá un efecto sobre la reacción del sujeto ante situaciones similares futuras. Aunque la teoría de Berkowitz (1993) se refiere principalmente a la hostilidad, también se puede relacionar con otros aspectos de la agresividad.

Para Berkowitz (1993) el impulso inicial relacionado con un afecto negativo puede constituir la primera fase de una conducta agresiva, pero no necesariamente.

De hecho, los patrones motores, la ira y los pensamientos hostiles evocados en este estadio son rudimentarios. En cambio, los procesos cognitivos que tienen lugar son los determinantes de la conducta que presentará el sujeto. Uno de los procesos cognitivos implicados, como señala la teoría del aprendizaje social, es la evaluación de las consecuencias que un acto agresivo puede implicar.

— Teoría de la transferencia de estimulación (Excitation Transfer Theory): Zillmann (1983): Propuso que el arousal fisiológico desaparece lentamente. Si una persona se encuentra ante un hecho que despierta su ira, antes de que haya desaparecido todo el arousal correspondiente a una situación anterior, el arousal sobrante se transfiere a la nueva situación, aumentando la ira del sujeto. Si el sujeto ha atribuido su arousal aumentado a la ira, esta ira puede permanecer un largo período de tiempo, de tal forma

que el sujeto estará a punto para agredir tiempo después de que haya desaparecido aquello que provocaba su ira.

– **Teoría del guión (Script Theory): Huesmann (1986, 1998):** Propuso que los niños aprenden pautas de comportamiento, definidos como guiones, en el ámbito de la agresividad a partir de la violencia que observan en los medios de comunicación. Concretamente, cuando los niños observan en la pantalla situaciones caracterizadas por la violencia, aprenden una forma determinada de entender la agresión. Ante una situación real determinada, el sujeto recupera uno de los guiones aprendidos anteriormente y asume el papel que le proporciona el guión. El guión le permite predecir qué sucederá probablemente y ofrece la mejor forma de actuar en ese caso.

Las personas que han desarrollado guiones especialmente agresivos tienen una mayor probabilidad de reaccionar de forma agresiva ante un hecho determinado.

Un guión es un conjunto de conceptos altamente relacionados, que implican relaciones causales, pautas de acción y objetivos (Abelson, 1981; Schank & Abelson, 1977). Cuando los componentes del guión están altamente relacionados pueden llegar a formar un conjunto unitario almacenado en la memoria semántica. El hecho de que un sujeto utilice muy a menudo un guión, hace que éste se fortalezca y sea más fácilmente recuperable. Además, el hecho de utilizar frecuentemente un guión favorece que éste establezca nuevas conexiones con otros conceptos, lo

cual facilita que el guión sea recuperable por un mayor número de vías. Finalmente, si un guión se utiliza muy a menudo, llega un punto que se hace crónicamente accesible.

Huesmann (1986) afirma que es necesario que se presenten una serie de circunstancias para que las imágenes de la pantalla puedan dar lugar a un guión: el niño debe prestar atención a las imágenes, de tal forma que los sucesos violentos destaquen en su mente; el niño, además, debe pensar en la escena como si fuera real, identificándose con los personajes; es necesario que interprete que los actos agresivos presentes en la escena son buenos y beneficiosos; finalmente, es necesario ensayar el guión para que se consolide. Por lo tanto, la continua exposición a situaciones que impliquen violencia y agresividad en los medios de comunicación puede influir en la conducta posterior, a través de la formación de guiones de conducta que se activarán ante situaciones similares y que facilitarán la aparición de conductas similares. El énfasis en el aprendizaje de pautas de conducta a partir de la observación del comportamiento ajeno, vincula esta teoría con la teoría del aprendizaje social que se explica a continuación.

– **Teoría del aprendizaje social:** esta teoría propone que, de la misma manera que se aprenden otros comportamientos sociales, las conductas agresivas se pueden aprender a partir de la propia experiencia y de la observación de la conducta de otras personas (Bandura, 1983, 2001).

Sostenida principalmente por Bandura y Walters, en su obra *Aprendizaje social de la conducta desviada* (1963). Enfoque conductista de la

socialización, y que Ashley Montagu (La naturaleza de la agresividad humana, 1976) ha contribuido a difundir, entiende la agresividad como una respuesta socialmente aprendida. Se añaden a esta postura, la más extendida, las teorías del aprendizaje que interpretan la agresividad como una conducta aprendida instrumentalmente o como resultado de un condicionamiento instrumental. En realidad, esta teoría psicológica es la base sobre la que se construyen las demás teorías psicosociales de la agresividad aprendida por imitación. Esta teoría no excluye el hecho de que existan en el hombre potencialidades agresivas basadas en sus propios factores biológicos, pero afirma que la conducta humana no depende en última instancia de ellos, que se moldea más bien culturalmente y que la característica más específica de la naturaleza humana es su plasticidad, o su perfectibilidad, en expresión de Rousseau.

Concretamente, el individuo imita las conductas agresivas de otras personas después de la observación de los refuerzos y recompensas que siguieron a estas conductas. Aunque este proceso de aprendizaje se produce a lo largo de toda la vida, una de las etapas más importantes es la infancia. De hecho, las conductas de los padres constituyen, desde edades muy tempranas, modelos paternos que favorecen el aprendizaje de los roles asociados al género y a la conducta agresiva. Los hallazgos obtenidos en estudios científicos han apoyado en gran medida esta teoría. De hecho, algunos investigadores han obtenido que la manifestación de agresividad a nivel paternal incrementa la probabilidad de experimentar o llevar a cabo actos agresivos en las relaciones que el hijo establezca. Igualmente, otros

autores han obtenido que el tipo de agresividad experimentada u observada durante la infancia en el ámbito familiar, se correspondiera con el tipo de manifestaciones agresivas que el individuo presentaba después en sus relaciones de pareja. Esta teoría concede importancia al género de los padres que manifiestan agresividad, prediciendo que el padre resultará un modelo más poderoso para el hijo cuando ambos compartan el mismo género. Pero los resultados obtenidos por Breslin, Riggs, O'Leary & Arias (1990) indican lo contrario, ya que según sus resultados, la presentación de conductas agresivas en el hombre está relacionada con la experimentación de agresividad materna, no paterna. Sin embargo, la agresividad de la mujer en la pareja no se relacionaba con el género específico del padre, pero sí con la presencia de agresividad entre los padres. Pero los resultados obtenidos en otros estudios han ofrecido resultados diferentes. Por ejemplo, Murphy (1988) encontró la agresividad tanto en hombres como en mujeres dependía de la agresividad maternal, mientras que otros autores obtuvieron que la presencia de violencia entre mujeres estaba condicionada por la experimentación de abuso físico por parte del padre (Follete & Alexander, 1992; Reuterman & Burcky, 1989).

El grupo de iguales también puede constituir un modelo importante durante la infancia. De hecho, algunas investigaciones han revelado que, en el caso de los varones, el grupo de iguales puede favorecer el aprendizaje social de la agresión (Dekeseredy, 1990; Boeringer, Shehan & Akers, 1991). Dekeseredy & Kelly (1995) obtuvieron en un estudio que apoyo del grupo de iguales en el caso de los varones era un predictor significativo de la

conducta de tipo abusiva. Lavoie, Herbert & Dufort (1995) encontraron que la presión ejercida por el grupo de iguales influía sobre la percepción de la violencia en grado significativamente superior que el contexto de violencia familiar. Además, el consentimiento de las conductas agresivas por parte de amigos y amigas era un factor clave para la violencia ejercida contra mujeres en relaciones de pareja.

Este modelo no es determinista, porque el hecho de que un individuo aprenda una conducta agresiva a través de la observación de que este comportamiento es reforzado, no implica necesariamente que el individuo vaya a ejecutar después la conducta. El hecho de que finalmente se realicen o no depende de otros tipos de aprendizaje (Bandura, Ross & Ross, 1963).

— **Eclectismo de Pierre Karli:** Un académico y científico, Pierre Karli, reunió en un eclecticismo singular tres conceptos de la agresividad considerados incompatibles: biología, psicología y sociología. ¿Cuál es la causa de la agresividad? “Un papel primordial lo tienen las emociones, las experiencias afectivas”. De hecho, según Karli no se puede descuidar el papel de los mecanismos cerebrales que sostienen las emociones. Las reacciones emocionales no son “epifenómenos”. Deben existir relaciones causales de naturaleza neurobiológica que engendran la emoción. La emoción es el “primer motor” de la agresividad, ella misma fuente de fenómenos biológicos, psicológicos, sociológicos. La agresividad está así directamente ligada al ámbito de la neurobiología del comportamiento que “no debe limitar su campo de investigación únicamente a los mecanismos

cerebrales implicados en la puesta en marcha de un comportamiento dado en respuesta a un estímulo o a una situación dada”. La neurobiología, como Karli sostiene después de Paul Scott, debe conducir a una concepción “polisistémica” “que se esfuerce en comprender -en el transcurso del tiempo las complejas interacciones entre el genotipo, las características somáticas y conductuales del fenotipo, y la sociedad con el ecosistema en el seno del cual evoluciona”. Son necesarios pues, según Karli, estudios longitudinales y “tener en cuenta, en cada estadio de la ontogénesis, los datos aportados por investigaciones de tipo biológico, psicológico y sociológico”. Según Karli se puede decir que el conjunto “biología, psicología, sociología” es a la vez causa y consecuencia del fenómeno de la agresividad.

— **Teoría de la interacción social:** Ofrece una explicación de la conducta agresiva solamente a nivel social. Según esta teoría, las conductas agresivas se pueden explicar a partir de los beneficios o de los resultados que el agresor espera obtener con su conducta (Tedeschi & Felson, 1994). Estos objetivos pueden ser lograr reconocimiento social, obtener dinero, etc. Por lo tanto, un sujeto manifiesta una conducta agresiva cuando desea influir en la conducta ajena, con el fin de conseguir una cosa de valor o, en el caso de que crea que ha sido ofendido, para lograr una restitución de sus derechos.

— **Teoría feminista:** Esta teoría trata de explicar la violencia ejercida contra el género femenino. El análisis feminista de la violencia sugiere que todas las formas de abuso dependen del sistema de valores patriarcal tradicional y que este tipo de violencia tiene como fin lograr el poder y el control (Larkin

& Popaleni, 1994; Lloyd, 1991). Históricamente, el sistema de valores imperante ha considerado que la mujer debe representar un papel dependiente mientras que los hombres deben ejercer el control. Según la teoría, esta percepción de los roles asociados al hombre y a la mujer ha facilitado la existencia y el mantenimiento de la violencia de género. Diversos estudios han apoyado esta hipótesis. Por ejemplo, Mason & Blankenship (1987) realizaron un estudio en el que obtuvieron que los varones con mayor grado de necesidad de poder ejercían el maltrato físico significativamente en mayor media.

Por otra parte, Rouse (1990) diseñó el índice de Dominancia-Posesión, relacionado con los aspectos de la vida conyugal que podían suscitar violencia física, y encontró una relación significativa entre los resultados en este índice y el uso de violencia física. Además, Stickel & Ellis (1993) encontraron que los hombres presentaban niveles superiores en este índice que las mujeres. Sin embargo, algunos estudios han sugerido que la necesidad de lograr control en las relaciones de pareja estaba relacionada tanto con las conductas agresivas que ejercían los hombres como con las conductas agresivas de las mujeres. Por ejemplo, en un estudio se obtuvo que cuando eran las mujeres las que ejercían la violencia, también atribuían sus conductas agresivas a la necesidad de conseguir control (Follingstad, Wright, Lloyd & Sebastian, 1991). Por consiguiente, parece ser que esta necesidad de sentir que se posee el control en las relaciones de pareja podría en cierta medida explicar la violencia de género.

_ **El modelo general de agresividad:** Este modelo pretende integrar las pequeñas teorías previas que intentaban explicar la agresividad. Por lo tanto, es una teoría que contempla el efecto de variables cognitivas, afectivas, situacionales, etc. Concretamente, la teoría propone que ante un hecho concreto hay una serie de variables personales (rasgos del sujeto, como por ejemplo un tipo de elevada autoestima; el género; las creencias; los valores; los guiones; las actitudes y los objetivos a largo plazo del sujeto) y situacional (presencia de indicadores de agresividad, como por ejemplo un arma; provocación sobre el sujeto; frustración; incentivos y drogas como la cafeína o el alcohol que aumentan la agresividad) que de entrada pueden despertar o incrementar la agresividad del sujeto, pero que no determinan su conducta final. Estas variables de entrada (input) generan un determinado estado interno en el individuo a través de su efecto sobre las cogniciones, la afectividad y el arousal. La relación entre el input y estos tres procesos tendrá un efecto al mismo tiempo sobre los procesos de decisión y la evaluación que realizará el sujeto sobre la situación. La interacción entre estos tres factores (el input, los procesos cognitivos, afectivos y de arousal, y finalmente la evaluación y toma de decisiones) dará lugar a la conducta final del sujeto (Anderson y Bushman, 2002).

1.2 Problema

¿Cuál es la relación entre Convivencia – disciplina en el aula y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017?

1.3 Hipótesis

_ Hipótesis general

Existe relación significativa entre Convivencia – Disciplina y Agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Chiclayo.

1.4. Objetivos

_ Objetivo General:

Determinar la relación entre Convivencia – Disciplina en el Aula y Agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Chiclayo.

_ Objetivos específicos:

- Describir los niveles de convivencia – disciplina en el aula en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.
- Describir los niveles del indicador de irritabilidad de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.
- Describir los niveles del indicador verbal de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.
- Describir los niveles del indicador de indirecto de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.
- Describir los niveles del indicador de físico de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.

- Describir los niveles del indicador de resentimiento de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.
- Describir los niveles del indicador de sospecha de la variable agresividad en estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.

1.5 Justificación e Importancia

El presente estudio de investigación se justifica puesto que se necesitó contar con estudios que proporcionen conocimiento acerca de la convivencia, disciplina y su relación con la agresividad en las estudiantes y ver el comportamiento dentro del aula favoreciendo a la planificación de programas, talleres o investigaciones para su debido trato, así como también, el proceso de socialización que practican ellos mismos al interrelacionarse dentro de la sociedad a la que pertenecen. El presente trabajo sirve para implementar medidas de prevención e intervención en problemas de convivencia y agresividad en los estudiantes. Así como también orientar a los padres de familia para que moldeen la conducta de sus hijos. Finalmente, que sea un aporte para la sociedad Lambayecana y nuestro país.

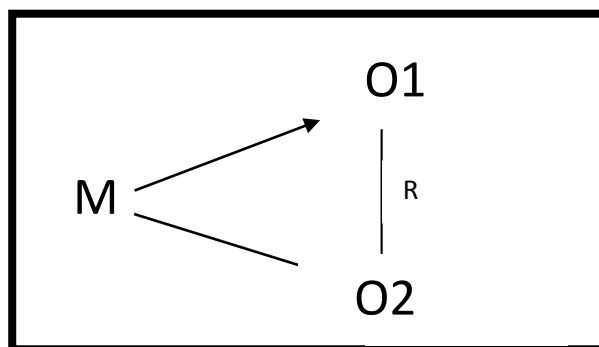
1.6 Definición y Operacionalización de Variables

Variables	Definición conceptual	Indicadores	Niveles de medición	Instrumentos
Convivencia - Disciplina	Convivencia Arévalo (2007), la convivencia en el aula, es el cumplimiento de normas y valores en las que predomina la tolerancia y las actitudes positivas hacia los demás. Disciplina Arévalo (2007), es el medio a través del cual el docente guía y organiza el aprendizaje del aula, promoviendo en los alumnos la autodisciplina y práctica de valores.	• Disciplina • Convivencia	Ordinal	Escala de convivencia – disciplina de Arévalo.
Agresividad	La agresividad para Rodríguez y Fernández (2012), se relaciona con un conjunto de patrones de actividad psicológica, que se manifiesta a través de la conducta, la intensidad varía según la personalidad.	• Irritabilidad • Verbal • Indirecta • Físico • Resentimiento • Sospecha	Ordinal	Escala de Agresividad de Buss.

2. Material y Metodología Empleada

2.1. Tipo de Investigación

La presente investigación es: un estudio no experimental, transeccional o transversal, porque no se manipularon las variables deliberadamente, así mismo recolectó los datos en un solo momento, en un tiempo único teniendo como propósito describir ambas variables, así como la relación entre ambas variables (Convivencia – disciplina en el aula y la agresividad) y se analizó su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2016). Cuyo esquema es el siguiente:



Dónde:

M = Muestra.

O1 = Convivencia y Disciplina.

O2 = Agresividad.

R = Relación existente entre las variables.

2.2. Diseño de Investigación

El diseño es no experimental, debido a que no se manipularon las variables de manera deliberada. Por otro lado es transversal, ya que el estudio se realizó en un determinado periodo de tiempo (Hernández, et al, 2016).

2.3. Método:

Cuantitativo: Es un proceso secuencial que usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, et al).

2.4. Población y Muestra

Población: Todos los estudiantes de la I.E. Sofia Magdalena Barat de Chiclayo 2017.

Muestra: Todos los estudiantes del Cuarto Año de la I.E. Sofia Magdalena Barat de Chiclayo 2017.

N=150

- **Criterios de inclusión:**

- _ Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.
- _ Alumnas de 14 a 15 años de edad.
- _ Estudiantes mujeres del Cuarto Año de Secundaria.
- _ Alumnas matriculados en el año electivo 2017.
- _ Alumnas matriculados en la I.E. Sofia Magdalena Barat.
- _ Alumnas del turno tarde.

- **Criterios de exclusión:**

- _ Estudiantes con alguna deficiencia orgánica.
- _ Alumnas menores de 14 y mayores de 15 años de edad.
- _ Alumnas que no estén cursando el Cuarto Año de secundaria.
- _ Alumnas no matriculadas en la IE Sofia Magdalena Barat.

2.5 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

_ Instrumentos:

- **Cuestionario de Convivencia y Disciplina en el Aula (CDA)**

Ficha Técnica

Título	: Cuestionario de Convivencia y Disciplina en el aula (Primeria/ Secundaria/ Universitaria)
Autor	: Edmundo Arévalo Luna – Psicólogo y Docente Universitario.
Origen	: Universidad Privada Antenor Orrego – Escuela Profesional de Psicología – 2007
Significación	: Explorar el nivel de convivencia y disciplina en el clima de clase de los niños, adolescentes y estudiantes universitarios.
Aplicación	: Individual, colectiva o autoadministrada.

Ámbito de aplicación :	Para estudiantes a partir del cuarto de primaria al quinto de secundaria.
Duración :	No hay tiempo límite, pero se asigna un promedio de 20 minutos.
Puntuación :	Se asigna 2 puntos para las respuestas en V, 1 punto para ?, y 0 puntos para F; siendo el puntaje máximo 60 y el mínimo 0.
Normas :	Puntuaciones percentiles, con una media de 50 y DS de 10.
Materiales :	Cuestionario y Hoja de respuestas.
Confiabilidad :	Según Arévalo (2007), la confiabilidad se determinó por el Método de las dos mitades (método Split-half). Dentro de sus coeficientes de confiabilidad en el área Convivencia es de 0.595 con Spearman Brown de 0.689 y el área de Disciplina es de 0.623 con Spearman Brown de 0.823.
Validez :	Según Arévalo (2007); el instrumento se validó mediante el procedimiento Ítem Test en la población objeto de estudio donde posee una validez de constructo.

- **Cuestionario de Agresividad de Buss y Durkee**

Ficha Técnica

_ Nombre Original: Inventario de Hostilidad de Buss y Durkee

_ Nombre Modificado: Cuestionario Modificado de Agresividad de Buss y Durkee.

_ Autor: A.H.Buss.

_ Año: 1957

_ Adaptación: Carlos Reyes 1987

_ Administración: Colectiva

_ Descripción del instrumento:

Los reactivos marcados con una F (de acuerdo a la clave) indican que los sujetos agresivos deberían colocar “falso” en el resto marcar con una C, es decir, “cierto” indica a un sujeto agresivo.

Se esperaba obtener una muestra de reactivos proporcional para cada irritabilidad que cuenta con 16 reactivos. El resultado final es un cuestionario de 91 reactivos, cuya distribución consistió en colocar los reactivos en este orden. Irritabilidad, verbal, indirecta, física, resentimiento y sospecha. Volviéndose a repetir la secuencia en cada bloque de 6 reactivos.

_ Validez

El Inventario original de Buss-Durkee verificó a través del análisis factorial su validez, y por test-retest su fiabilidad (Buss-Durkee, 1957, Buss 1969).

El cuestionario modificado mantiene los criterios de validez de contenido ya que su elaboración tuvo como marco referencial teórico los supuestos e hipótesis de la clasificación de la agresión-hostilidad sostenidos por Buss. Respecto a la validez y fiabilidad del cuestionario, requería de algunas tentativas pruebas piloto, las cuales se llevó a cabo con sujetos de las fuerzas policiales que iban a realizar un curso de resguardo presidencial y con estudiantes universitarios hombres y mujeres. Estas tentativas permitieron eliminar y confirmar algunos reactivos.

Asimismo, el autor del cuestionario modificado obtuvo un índice de validez empírica del instrumento realizando un estudio en una muestra piloto, dividiendo los resultados totales del grupo en dos: alta y baja agresividad (de acuerdo al puntaje total) y aplicando la técnica de Edward y Kilpatrick, realizó cálculos estadísticos que le permitió seleccionar los reactivos más discriminativos entre ambos grupos, los cuales pasaron a formar parte de la versión definitiva del cuestionario. La muestra piloto fueron 54 sujetos universitarios, que determinaron el 25% de puntajes altos y el 25% de puntajes bajos; quedando en ambos extremos 13 y 15 sujetos respectivamente. Una vez establecidos los grupos extremos se calculó la media aritmética, la desviación standard y la varianza de cada grupo de sujetos, de cada grupo para cada reactivo con el estadístico “t” de Student, para establecer diferencias significativas. Se rechaza la Hipótesis de No existencia de diferencias significativas entre los medios de ambos grupos extremos al 0,05 (G.I. 26; 2,056).

_ Confiabilidad

Respecto a su confiabilidad, el inventario original de BUSS-DURKEE se utilizó el método de división por mitades, correlacionando en cada sub escalas reactivos impares con reactivos pares, con el procedimiento estadístico de

Correlación producto momento de Pearson. Los coeficientes de correlación obtenidos para cada sub escala, son los siguientes:

- a. Escala de Irritabilidad = 0.76
- b. Escala de Agresión Verbal = 0.58
- c. Escala de Agresión indirecta = 0.64
- d. Escala de Agresión Física = 0.78
- e. Escala de Resentimiento = 0.62
- f. Escala de Sospecha = 0.41

_ Técnica de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizó la técnica de evaluación psicométrica en donde utilizamos la Bateria de Pruebas correspondientes.

2.6 Análisis Estadístico

El análisis consistió en aplicar la estadística descriptiva, en expreso en tablas de frecuencias y porcentajes unidimensionales y bidimensionales

acompañado de figuras de barras. Asimismo se aplicó la estadística inferencial en su modalidad de la prueba estadístico de correlación lineal de Pearson para la comprobación de las hipótesis planteadas en la presente investigación. Los resultados del tratamiento fueron procesados y tabulados en el software estadístico del SPSS versión 24 y como medio auxiliar el programa de Excel versión 2017.

3. Resultados

Tabla 1

Correlación entre la variable convivencia – disciplina y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Agresividad		
Convivencia – Disciplina	Correlación de	-0,24
	Pearson	
	Sig. (bilateral)	0.03
	N	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 1 se puede observar que entre la variable convivencia – disciplina y agresividad se encontró una correlación negativa baja ($R = -0,24$) significativa ($F = 0.03$).

Tabla 2

Análisis descriptivo del indicador irritabilidad de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	27	18.0
Medio	74	49.3
Bajo	49	32.7
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 2 que el 49,3% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 32,7% con niveles bajos en el indicador irritabilidad.

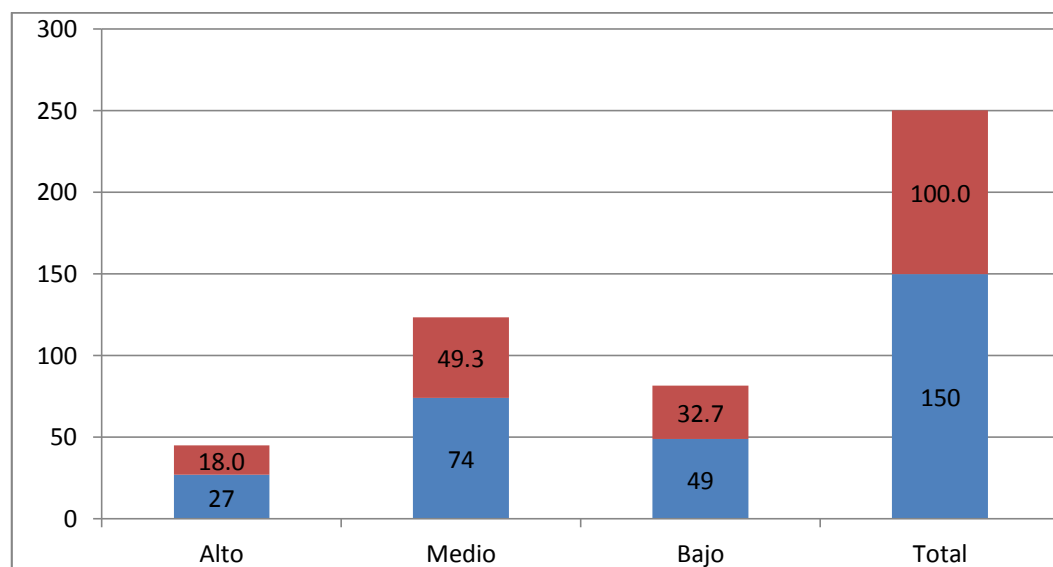


Figura 1

Análisis descriptivo del indicador irritabilidad de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 3

Análisis descriptivo del indicador verbal de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	33	22.0
Medio	71	47.3
Bajo	46	30.7
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 3 que el 47,3% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 30,7% con niveles bajos en el indicador verbal.

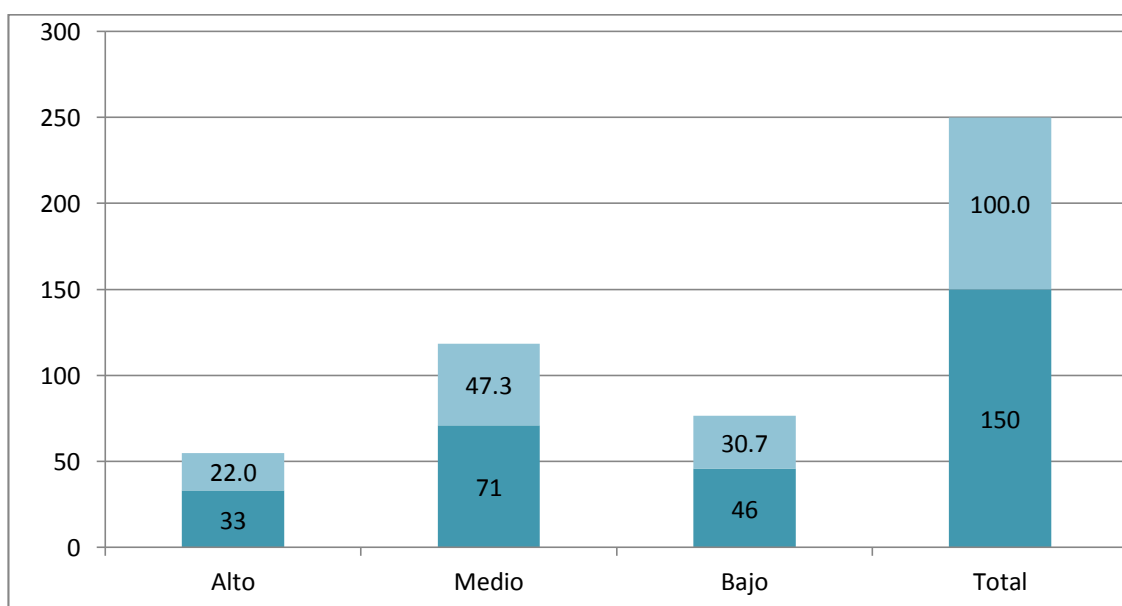


Figura 2

Análisis descriptivo del indicador verbal de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 4

Análisis descriptivo del indicador indirecta de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	25	16.7
Medio	87	58.0
Bajo	38	25.3
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 4 que el 58% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 25,3% con niveles bajos en el indicador indirecta.

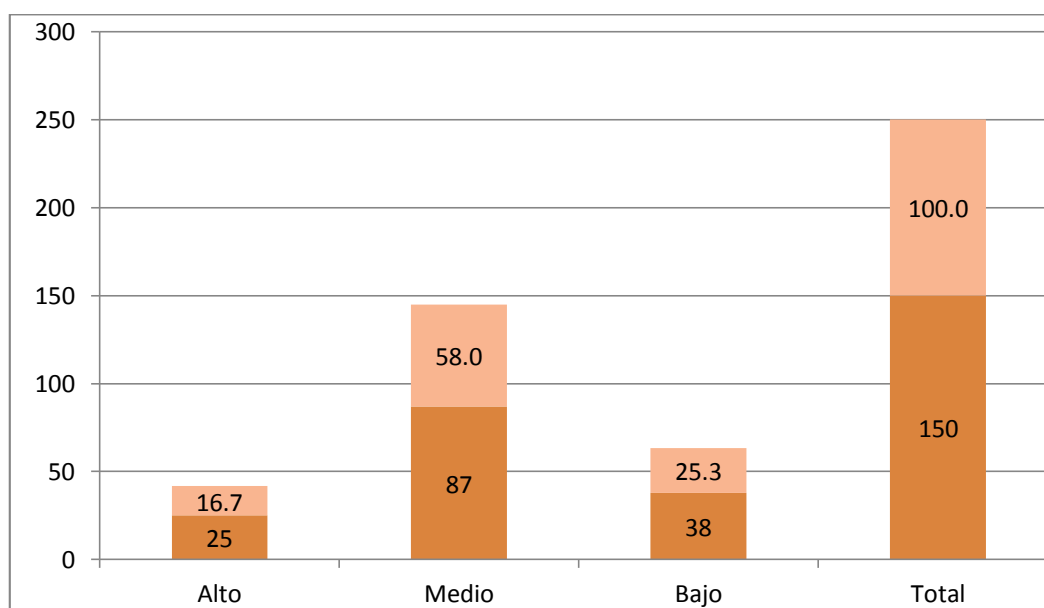


Figura 3

Análisis descriptivo del indicador indirecta de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 5

Análisis descriptivo del indicador Físico de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	Porcentaje
Alto	30	20.0
Medio	82	54.7
Bajo	38	25.3
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 5 que el 54,7% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 25,3% con niveles bajos en el indicador físico.

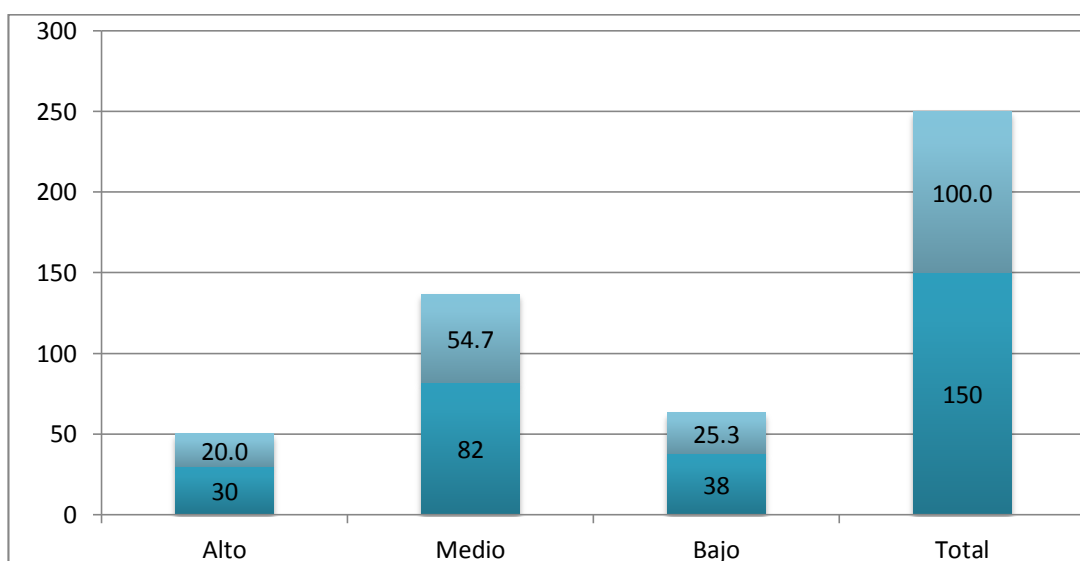


Figura 4

Análisis descriptivo del indicador Físico de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 6

Análisis descriptivo del indicador Resentimiento de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	35	23.3
Medio	74	49.3
Bajo	41	27.3
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 6 que el 49,3% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 27,3% con niveles bajos en el indicador resentimiento.

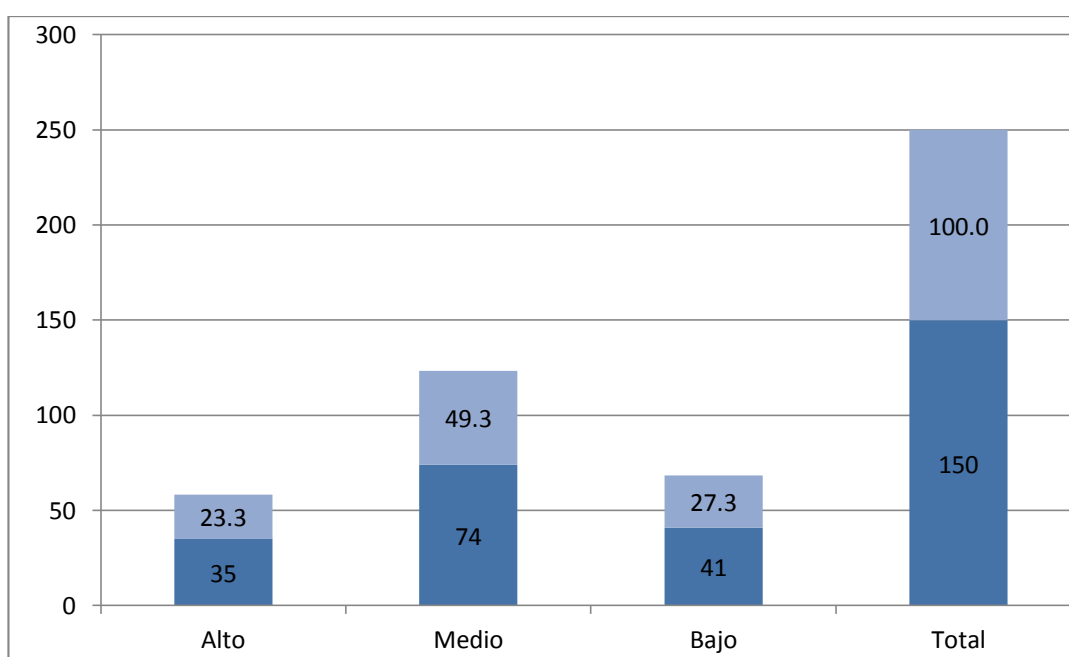


Figura 5

Análisis descriptivo del indicador Resentimiento de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 7

Análisis descriptivo del indicador Sospecha de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	30	20.0
Medio	68	45.3
Bajo	52	34.7
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 7 que el 45,3% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 34,7% con niveles bajos en el indicador sospecha.

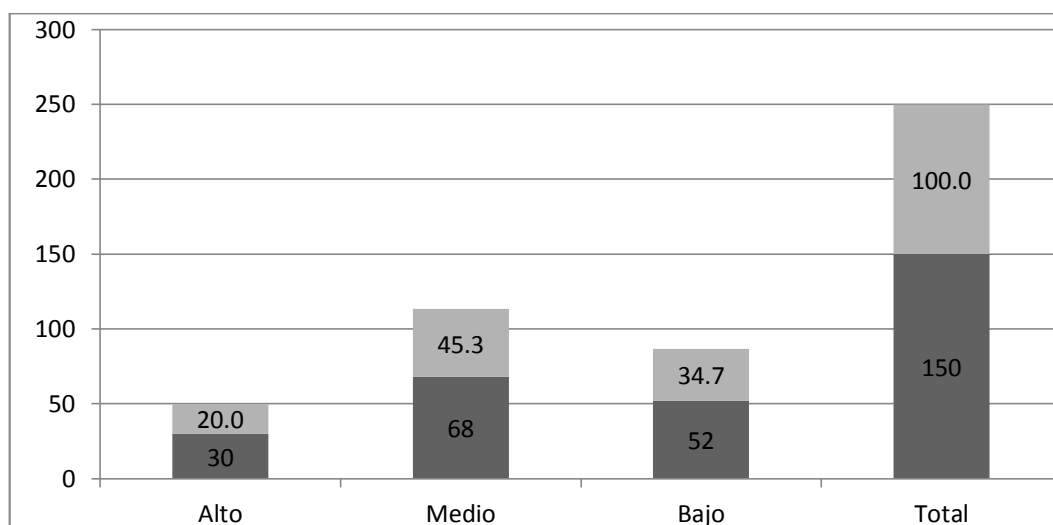


Figura 6

Análisis descriptivo del indicador Sospecha de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 8

Análisis descriptivo de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Alto	35	23.3
Medio	72	48.0
Bajo	43	28.7
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 8 que el 48% de las estudiantes poseen niveles medios, seguido de un 28,7% con niveles bajos en la variable agresividad.

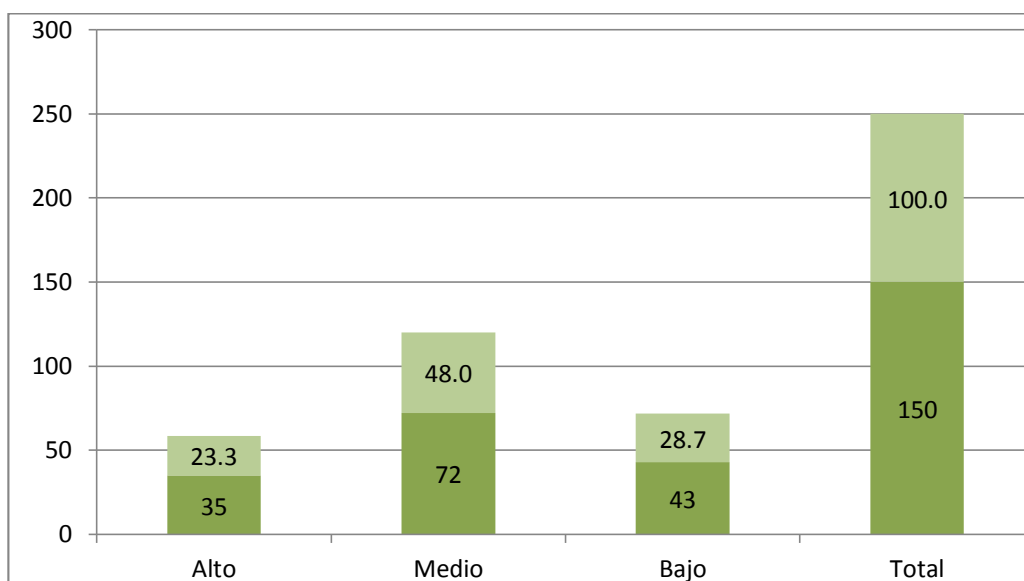


Figura 7

Análisis descriptivo de la variable agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 9

Análisis descriptivo de la variable convivencia – disciplina escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Nivel	F	%
Buena	35	23.3
Aceptable	37	24.7
Dificultad	38	25.3
Severo	40	26.7
Total	150	100.0

Descripción: se puede apreciar en la tabla 9 que el 26,7% de las estudiantes poseen niveles severos, seguido de un 25,3% de dificultad, 24,7% aceptable y finalmente, un 23, 3% con niveles buenos de convivencia – disciplina en el aula.

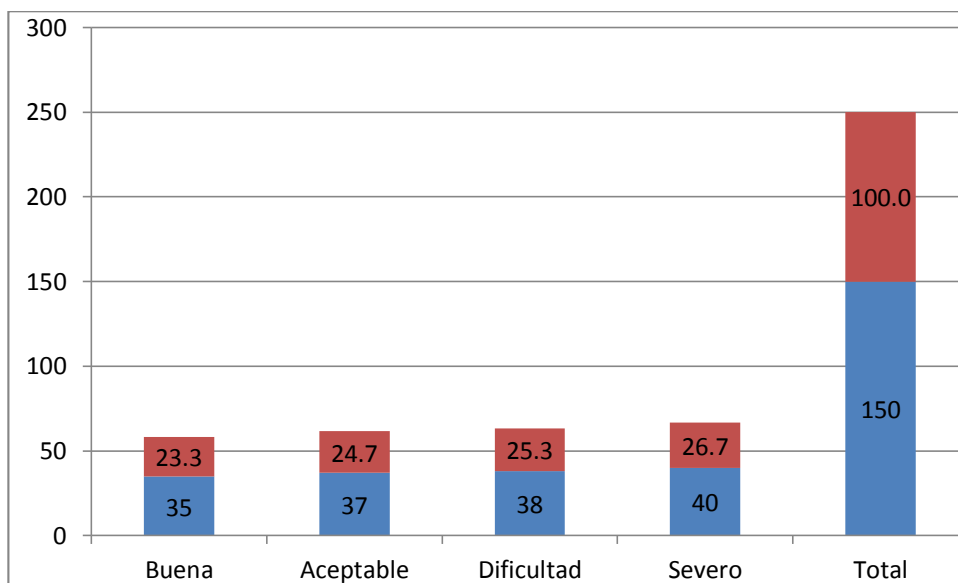


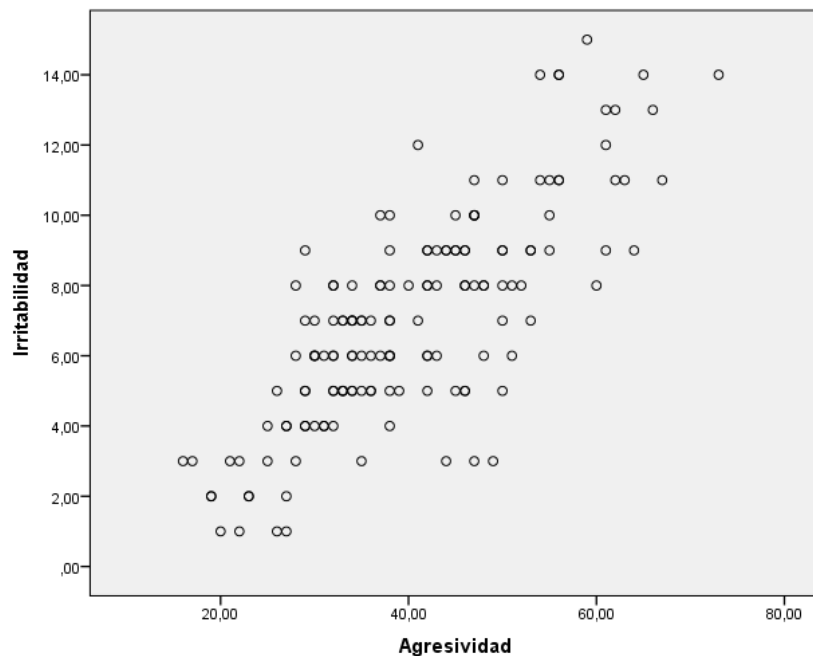
Tabla 8

Análisis descriptivo de la variable convivencia – disciplina escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Tabla 10

Análisis correlacional entre la dimensión irritabilidad y convivencia-disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

		Convivencia-disciplina
Irritabilidad	Correlación de Pearson	-0,22**
	Sig. (bilateral)	0.00
	N	150

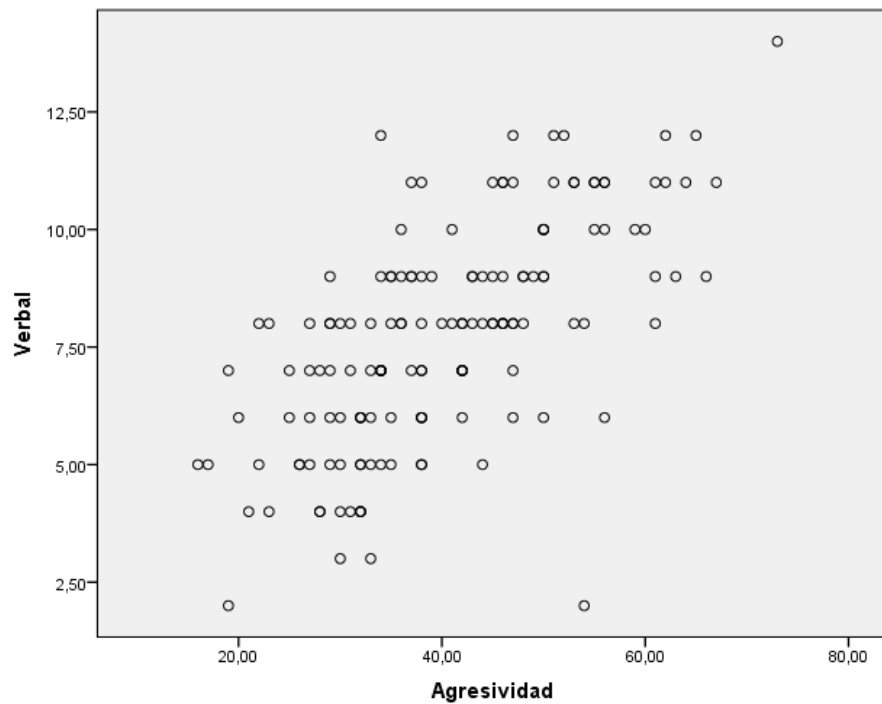


De acuerdo a las dimensiones de convivencia – disciplina con agresividad se encontró en irritabilidad con agresividad una correlación negativa baja ($R=-0,22$) altamente significativa ($P=0,00$)

Tabla 11

Análisis correlacional entre la dimensión verbal y convivencia- disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

		Convivencia- Disciplina
Verbal	Correlación de Pearson	-0.09
	Sig. (bilateral)	0.23
	N	150

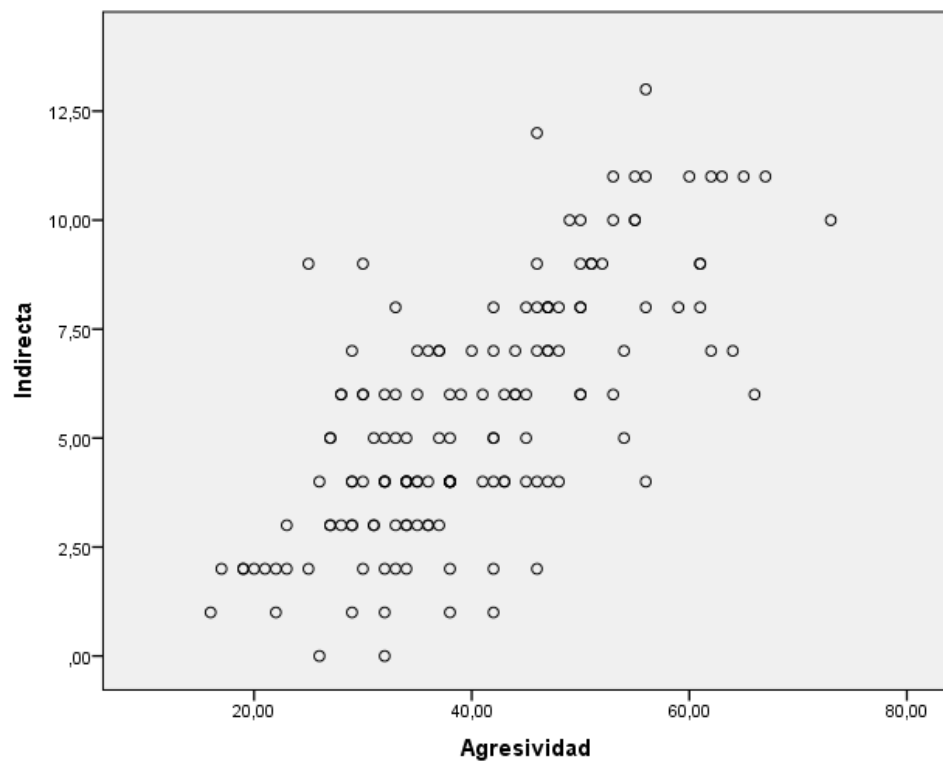


En la dimensión verbal y convivencia- disciplina se encontró una correlación negativa muy baja ($R=-0,09$) no significativo ($P=0,23$)

Tabla 12

Análisis correlacional entre la dimensión indirecta y convivencia- disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Agresividad	
Indirecta	Correlación de Pearson
	-0,28**
	Sig. (bilateral)
	0.00
	N
	150

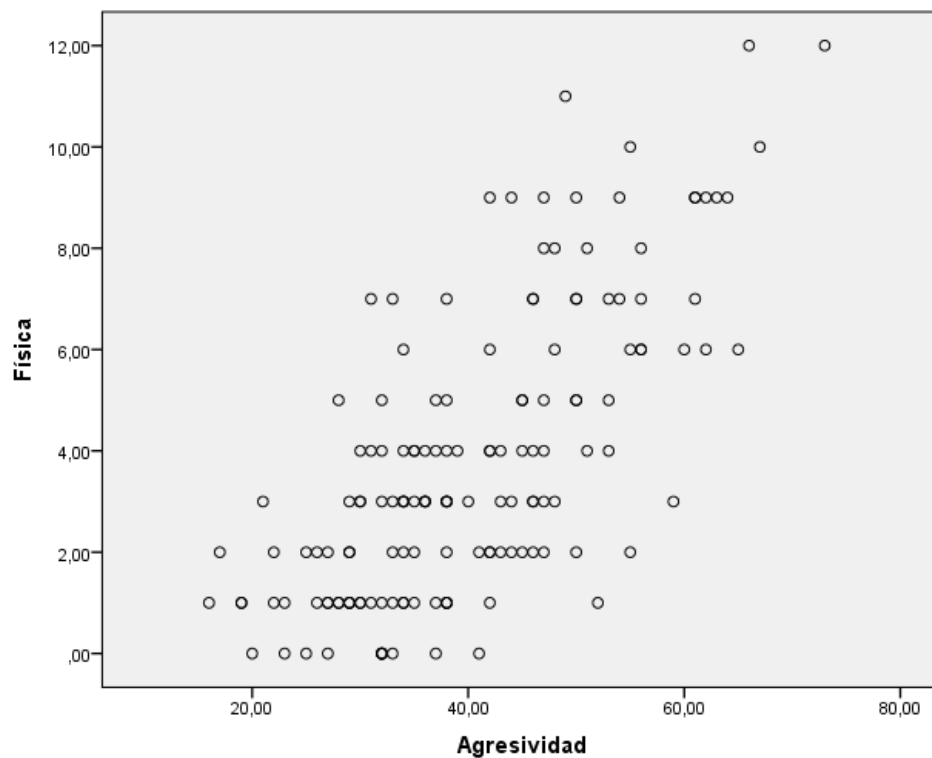


En la dimensión indirecta y convivencia- disciplina se encontró una correlación negativa baja ($R=0,28$) altamente significativa ($P=0,00$)

Tabla 13

Análisis correlacional entre la dimensión física y convivencia- disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Agresividad	
Física	Correlación de Pearson
	-0.15
	Sig. (bilateral)
	0.05
N	
150	

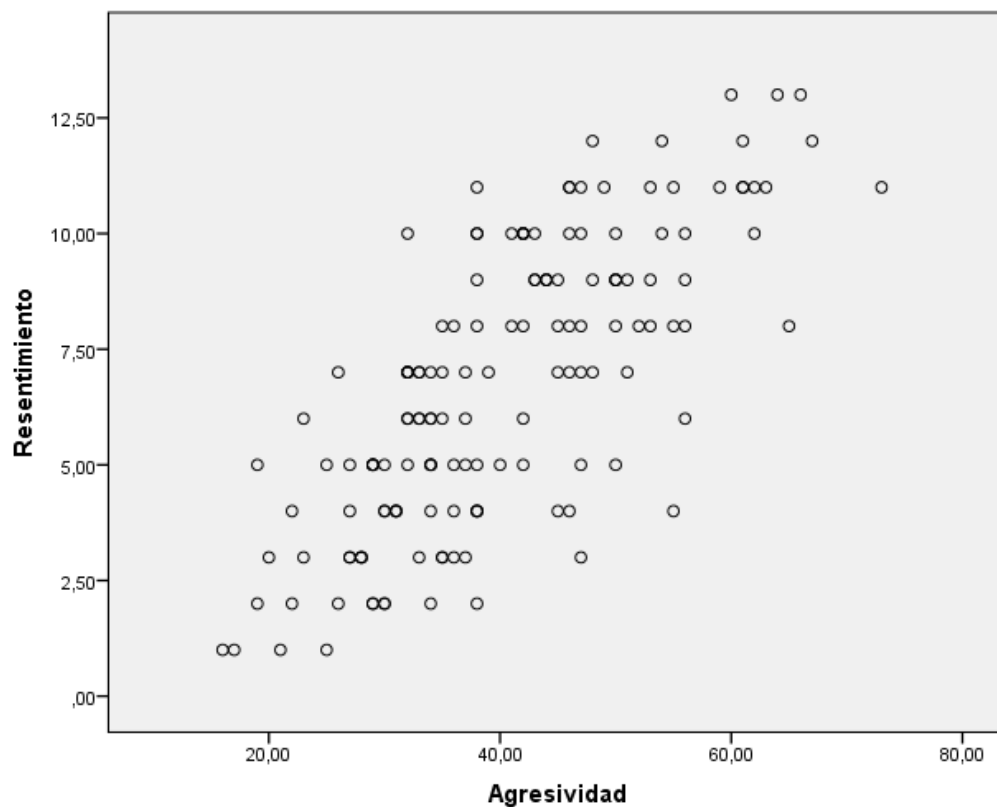


En la dimensión física y convivencia- disciplina se puede ver una correlación negativa muy baja ($R=-0,15$), significativo ($P=0,05$)

Tabla 14

Análisis correlacional entre la dimensión resentimiento y convivencia-disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

		Convivencia-disciplina
Resentimiento	Correlación de Pearson	-0.15
	Sig. (bilateral)	0.05
	N	150

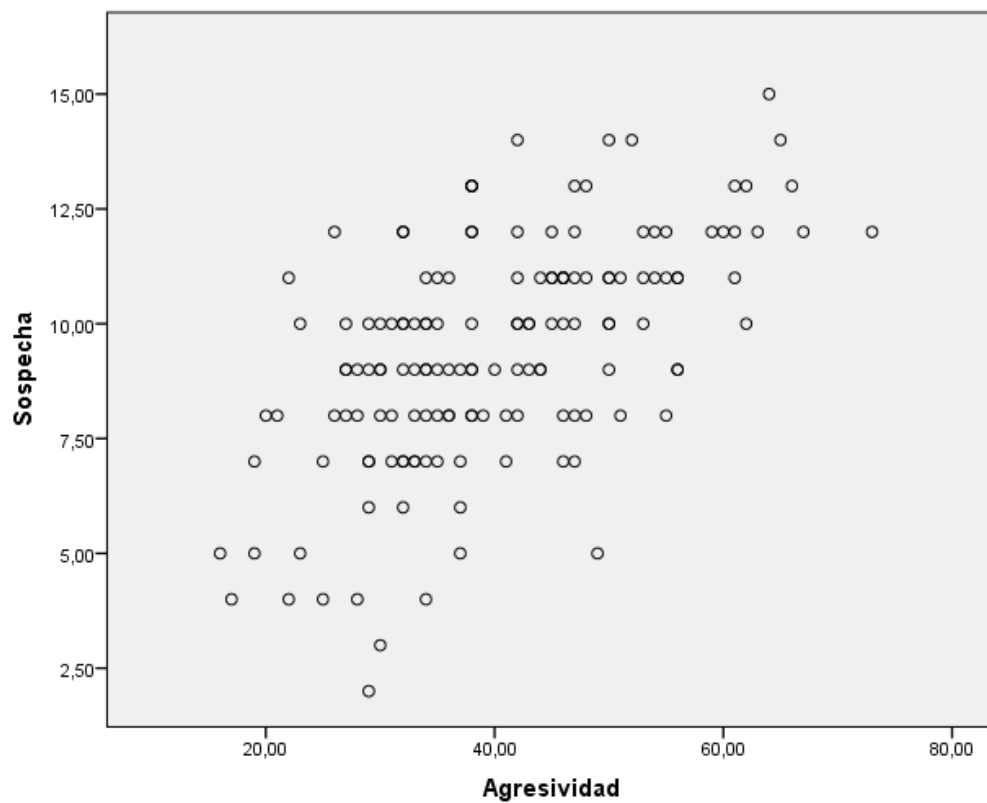


En la dimensión resentimiento y convivencia- disciplina se encontró una correlación negativa muy baja ($R=-0,15$) significativa ($P=0,05$)

Tabla 15

Análisis correlacional entre la dimensión sospecha y convivencia-disciplina en estudiantes de secundaria de una institución educativa Chiclayo, 2017.

Convivencia-disciplina	
Sospecha	Correlación de Pearson
	-0.08
	Sig. (bilateral)
	0.33
	N
	150



En la dimensión sospecha con agresividad, tiene una correlación negativa baja ($R=-0,08$) nula ($P=0,33$).

4. Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre convivencia – disciplina en el aula y la variable agresividad en las estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Chiclayo. Entre los resultados de la tabla 1 encontramos que existe relación significativa ($p < 0,03$). Lo que quiere decir que a buena convivencia y disciplina en el aula las estudiantes tienden a disminuir sus niveles de agresividad que puedan poseer.

Ante esta situación Arévalo (2007); refiere que la convivencia es el cumplimiento de normas y valores, en las que predomina la tolerancia, las actitudes positivas hacia los demás y la buena relación interpersonal. Así mismo es el compartir en armonía, comprendiendo y respetando las diferencias de los demás y el cooperar e involucrarse asertivamente en tareas y proyectos comunes, generando una atmósfera de confianza y respeto recíproco en el aula. Por otro lado, Ortega (2005), citado por Conde (2013, p.37); menciona que la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas explícitas que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes, salvaguardando el respeto y aceptación de los otros.

Siguiendo el análisis, las condiciones de convivencia-disciplina no influye mutuamente con las conductas de resentimiento y agresividad de los estudiantes en el aula; ambas variables marchan por cuerdas separadas a

pesar que se manifiestan en un mismo contexto, en una condición más de rasgo que de estado.

Del mismo modo las condiciones de convivencia-disciplina no influyen mutuamente con las suposiciones-conjeturas (sospechas) entre los estudiantes en el aula; ambas variables se presentan por caminos separados a pesar que se manifiestan en un mismo contexto, en una condición más de rasgo que de estado.

Continuando con el análisis la agresividad y violencia, la conducta agresiva en los estudiantes es conceptualizada como un comportamiento intenso o violento, de carácter físico y/o verbal que tiene consecuencias aversivas y produce daño en otros sujetos. Se pueden distinguir dos tipos de conducta agresiva por un lado la agresión respondiente, que ocurre como respuesta o reacción natural a una estimulación previa generalmente dañina y por otro lado la agresión instrumental que es una conducta intencional que se caracteriza por infligir daño, temor, sumisión, ya sea para lograr reconocimiento, poder o para apropiarse de algo ajeno, siendo esta última que se encuentra relacionada con la violencia en los ámbitos escolares. Debemos recordar que como menciona Fernández (2005), la violencia existe cuando un individuo impone su poder y posición en contra del otro, de forma que lo dañe, maltrate y abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte.

5. Conclusiones

Después del análisis de resultados se concluye:

- Existe relación significativa entre las variables convivencia – disciplina en el aula y agresividad en las estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Chiclayo. 2017.
- Los niveles que predominan en las estudiantes son niveles severos y dificultad en disciplina – convivencia en el aula.
- Los niveles que predominan en las estudiantes son niveles medios y bajos en los indicadores: irritabilidad, verbal, indirecta, físico, resentimiento y sospecha.
- No existe relación significativa entre convivencia-disciplina y el indicador irritabilidad de la variable agresividad.
- No existe relación significativa entre convivencia-disciplina y el indicador verbal de la variable agresividad.
- Existe relación altamente significativa entre convivencia-disciplina y el indicador indirecta de la variable agresividad.
- No existe relación significativa entre convivencia-disciplina y el indicador física de la variable agresividad.
- No existe relación significativa entre convivencia-disciplina y el indicador resentimiento de la variable agresividad.

No existe relación significativa entre convivencia-disciplina y el indicador sospecha de la variable agresividad.

6. Recomendaciones

Después del análisis de las conclusiones, se recomienda:

A los estudiantes:

- Participar en talleres donde desarrollen actividades en elevar sus niveles de convivencia y disciplina, habilidades sociales para lograr mayor independencia personal, así también elevar los niveles de autoestima, ser más organizados y ver la forma para que enfrenten situaciones que requieran una solución.
- Participar en talleres para disminuir los niveles de agresividad y así conozcan los mecanismos de manejar situaciones de conflicto en la escuela.

A los Directivos de la institución:

- Considerar las diversas propuestas que se planteen ya sea por parte de los estudiantes, profesores o padres de familia, de esa manera fomentar y garantizar el buen desarrollo de los programas de intervención que vayan en pro a la mejora de saber enfrentar el tema de convivencia – disciplina y agresividad: irritabilidad, verbal, indirecto, físico, resentimiento y sospecha.

A los Docentes:

- Realizar, planificar y ejecutar programas de intervención en los temas de: convivencia – disciplina y agresividad; contando con profesionales expertos en la materia para el beneficio de los estudiantes y la comunidad educativa en general.

A los Padres de familia:

- Propiciar un clima familiar estable que demande seguridad, paz y armonía en el hogar y que este sea percibido por los hijos, generando así una mejor calidad de vida y desarrollo personal en sus hijos.

A los diversos investigadores:

- Continuar con estudios relacionados al presente tema del área educativa, ello permitirá tener un panorama global de la realidad educativa de nuestro país y sobre todo de la Región Lambayeque.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo, E. (2007). *Cuestionario de Convivencia y Disciplina en el aula (CDA – P/S/U)*. Trujillo. Ed. UPAO.
- Anastasi, A & Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. 7ma edición. México: Prentice Hall.
- Abilleira, M (2012). Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
<http://www.redalyc.org/html/560/56024657009/>
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. & Zapata, L. (2012). *Convivencia Escolar: una estrategia de intervención en Bullying*. En *Bullying y Convivencia en la Escuela* (pp. 104) Lima: 1º edición.
- Buss A H. (1961) *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss A. y Perry, M. (1992) The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63, N° 3, 452-459.
- Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. En E. Ribes y A.
- Bandura (eds.): *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura A. (1977) Teoría del Aprendizaje Social. New Jersey, Englewood Cliffs, 1977.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*.

Bilbao: Desclée de Brouwer.

Conde, S. (2013). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el modelo EFQM*. (Tesis inédita de Doctorado, Huelva).

Recuperado de

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf?sequence=2

Calderón, H & Cueva C (2005). Relación entre el clima social familiar y agresividad en escolares del segundo de secundaria. Revista IN CRESCENDO - Ciencias de la Salud, Vol. 1, N° 1, 2014, pp. 201 - 208

Dollard, J & Miller, NE (1939). Sostienen la agresión en dos postulados: el primero, indica que “la agresión es siempre el resultado de una frustración” y el segundo, es que la frustración conlleva a la agresión. Registro de la base de datos de PsycINFO (c) 2016 APA, todos los derechos reservados

Dobarro, A. (2011). *Evaluación de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos del Principado de Asturias*. (Tesis inédita de Doctorado, Oviedo).

Recuperado de

http://alejandraprueba.files.wordpress.com/2013/06/tesisalejandra_impression.pdf

Espinoza, C. & Panta, C. (2012). *Estilos de socialización parental y Asertividad en las estudiantes de una Institución Educativa de Secundaria*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.

Flores, M & Díaz, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)*. México. Ed. El Manual Moderno.

Fuentes, I. (2010). *Comunicación y Asertividad entre padres e hijos (as) adolescentes*. (Tesis de Licenciatura, Guatemala). Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/16/16_0764.pdf

García, M & Magaz, A. (1995). *Escala de evaluación de la Asertividad (ADCA - 1)*. Madrid: CEPE.

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, M. (2016). *Metodología de la Investigación Científica*. México. Ed. McGraw-Hill. Sexta Edición.

Herrera, L., Ortiz, M. & Sánchez, S. (2010). *La convivencia Escolar en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis inédita de Licenciado, España). Recuperado de http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-lainvestigacion_221_233-Cap-18.pdf

Horna, K & Saldaña, L. (2012). *Asertividad y su relación con la conducta social en alumnos de secundaria*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.

León, E. (2013). *Asertividad y Autoestima en alumnos del quinto grado de secundaria de las instituciones Educativas Públicas de la Red N° 06 – UGEL 05- San Juan de Lurigancho*. (Tesis inédita de Magister). Universidad Cesar Vallejo, Lima.

López, G. & Herrera, Y. (2010). *El manejo Asertivo del Enojo en Adolescentes*. (Tesis de Licenciatura, Morelia). Recuperado de

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. & Ceballos, G. (2009). *Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de ciencias de la Salud de una universidad publica de la ciudad de Santa Marta*. 10 (2), 91 – 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>

Martínez, M. & Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria*. (Tesis de Magister en educación, Chimbote). Recuperado de <http://es.slideshare.net/permoncada/tesis-martinez-moncada#>

Mera, R. (2012). *Eficacia de la Terapia Asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha*. (Tesis de Licenciatura, Quito). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1855/1/T-UCE-0007-45.pdf>

Mendoza, D. & Nunura, F. (2010). *Relación entre clima social familiar y asertividad en los alumnos de la I.E. Nicolás la Torre – Ciudad de Chiclayo*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.

Rivera, S. & García, M. (2012). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México. Ed. Miguel Ángel Porrúa.

Rodríguez, A & Fernández (2012) Patrones que se manifiesta en la conducta. <http://www.redalyc.org/html/175/17523128009/>

Romero, S. (2013). *Adaptación y Asertividad en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa N° 024 “Rosa Irene Infantes de Canales” San Miguel*. (Tesis inédita de Magister). Universidad Cesar Vallejo, Lima.

Saavedra, K. (2013). *Convivencia y Disciplina en el aula en estudiantes e una institución educativa y estatal y privada en Piura*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Cesar Vallejo, Piura.

Sánchez (2010). *Indisciplina en estudiantes de una escuela secundaria de Valladolid*. (Tesis para el grado de Maestro en Orientación y Consejo educativos, Yucatán). Recuperado de <http://posgradofeuady.org.mx/wpcontent/uploads/2011/09/Viana-Joel-MOCE2010.pdf>

Tafur, R. (1994). *Introducción a la Investigación Científica*. Editorial Mantaro.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

I.E. "Sofia Magdalena Barat"

La presente investigación es conducida por el bachiller en Psicología de la Universidad Particular de Chiclayo con el objetivo de determinar la relación entre Convivencia – Disciplina y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa, 2017.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar un cuestionario. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya agradezco su participación.

Firma de la Estudiante

Emmanuel Tello Delgado
Bachiller en Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO

I.E. “Sofia Magdalena Barat”

La presente investigación es conducida por el bachiller en Psicología de la Universidad Particular de Chiclayo con el objetivo de determinar la relación entre Convivencia – Disciplina y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa, 2017.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar un cuestionario. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya agradezco su participación.

Firma de la Directora

Emmanuel Tello Delgado
Bachiller en Psicología

CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA/ DISCIPLINA EN EL AULA CDA –

P/S

INSTRUCCIONES: A continuación encontraras enunciados, sobre lo que ocurre normalmente en un salón de clases, lo que tienes que hacer es leer cada frase y contestar en la hoja de respuestas de acuerdo a lo que piensas, sientes o actúas en cada enunciado. La V significa verdadero; la F falso, y la ? significa indecisión o duda, procura definir por el verdadero o falso. No hay respuestas malas ni buenas, todos valen. Lo importante es conocer tu respuesta sincera para que tu aula tenga una mejor convivencia.

NO REALICES MARCAS EN ESTE CUADERNILLO, LO HARÁS EN LAS HOJAS DE RESPUESTAS, DESPUES DE CONSIGNAR TUS DATOS.

1. Con frecuencia el profesor/ra. nos recuerda cómo debemos comportarnos en la clase y en la institución.
2. Esta clase resulta bastante interesante y amena.
3. Cuando el profesor/ra desea implantar una norma insiste constantemente hasta conseguirlo.
4. Creo que se puede decir que en esta clase hay clima de trabajo, confianza, respeto y sentido del humor.
5. El profesor/ra es entusiasta del tema y manifiesta interés por el área que enseña.
6. En esta clase se descubren los problemas de indisciplina antes de que aparezcan claramente.
7. Generalmente las normas de comportamiento de este colegio son claras e importantes para poder estudiar.
8. Creo que, en esta aula, se puede expresar lo que pensamos y sentimos.
9. El profesor/ra conoce algunos aspectos personales de mi vida.
10. En esta I.E. los profesores, dentro de lo posible, procuran mejorar las normas y los servicios para sentirnos a gusto y poder estudiar.
11. Aquí me enseñan a reflexionar antes de actuar.

12. Con frecuencia nos enseñan a conocer el porqué de las normas del colegio.
13. Conozco y práctico las principales normas del colegio.
14. En esta aula hay un clima agradable, incluso cuando nos hablan de disciplina.
15. Mis compañeros de clase verían mal que alguien se dedicase a molestar o distraer a los demás.
16. En el colegio se organizan diversas actividades basadas en un Plan de trabajo.
17. En mi aula se cumplen las normas, no tanto por los castigos sino porque nos conviene.
18. Me gusta practicar en las actividades recreativas o deportivas de mi colegio,
19. En las clases a veces conversamos sobre el avance de los cursos y nuestra formación.
20. El profesor/ra se preocupa de nosotros y disfruta explicando sus clases.
21. El profesor/ra procura que las clases sean interesantes y para conseguirlo, a veces, nos pide opiniones.
22. Creo que los profesores se muestran amigables y les gusta hablar con nosotros fuera de las clases.
23. Si me portase mal en la clase, el profesor/ra creo que hablaría con mis padres o familiares para intentar resolver el problema.
24. Entiendo bien al profesor/ra cuando nos explica por qué debemos cumplir con las normas de la clase y del colegio.
25. Nos explican por qué las normas son necesarias para la buena convivencia en clase y el colegio.
26. Me queda muy claro por qué las normas en este colegio son necesarias.
27. Cuando se presenta un problema en la clase, el profesor actúa correctamente.

28. En las clases también nosotros decidimos sobre las normas que debemos cumplir.
29. A veces revisamos en grupo si se cumplen o no las normas de la clase o del colegio.
30. Todas las normas de la clase o del colegio son importantes para la convivencia y la formación del niño (a).

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD

Instrucciones: Por favor coloque un aspa (X) debajo de la columna “C” (CIERTO) o “F” (FALSO) de la hoja de respuestas.

1. Pierdo la paciencia fácilmente, pero la recobro rápidamente.
2. Cuando desapruero la conducta de mis amigos(as) se los hago saber.
3. A veces hablo mal de las personas que no me agradan.
4. De vez en cuando no puedo controlar mi necesidad de golpear a otros.
5. Siento que no consigo lo que merezco.
6. Se de personas que hablan de mi a mis espaldas.
7. Siempre soy paciente con los demás.
8. A menudo me encuentro en desacuerdo con los demás.
9. Nunca me molesto tanto como para tirar las cosas.
10. No tengo ninguna buena razón para golpear a los otros.
11. Otra gente parece que lo obtiene todo.
12. Me mantengo en guardia con gente que de alguna manera es más amigable de lo que esperaba.
13. Soy más irritable de lo que la gente cree.
14. No puedo evitar entrar en discusiones cuando la gente no está de acuerdo conmigo.
15. Cuando me molesto a veces tiro la puerta
16. Si alguien me golpea primero, le respondo de igual manera y de inmediato.
17. Cuando recuerdo mi pasado y todo lo que me ha sucedido no puedo evitar sentirme resentido(a).
18. Creo que le desagrado a mucha gente.
19. Me “hierva la sangre” cada vez que la gente se burla de mí.
20. Yo exijo que la gente respete mis derechos.
21. Nunca hago bromas pesadas.
22. Quien sea que insulte a mi familia y a mí, está buscando pelea.
23. Casi todas las semanas encuentro a alguien que me desagrade.

24. Hay mucha gente que me tiene envidia.
25. Si alguien no me trata bien, no permito que eso me moleste.
26. Aun cuando estoy enfurecido no hablo lisuras.
27. A veces hago mal las cosas cuando estoy enojado.
28. Quien continuamente me molesta, está buscando un puñete en la nariz
29. Aunque no lo demuestre a veces siento envidia.
30. A veces tengo la sospecha de que se ríen de mí.
31. A veces me molesta la sola presencia de la gente.
32. Si alguien me molesta, estoy dispuesto (a) a decirle lo que pienso.
33. A veces dejo de hacer las cosas cuando no consigo lo que quiero.
34. Pocas veces contesto, aunque me golpearon primero.
35. No sé de alguien a quien odie completamente.
36. Mi lema es “nunca confiar en extraños”.
37. A menudo me siento como “pólvora a punto de estallar”.
38. Cuando la gente me grita, les grito también.
39. Desde los 10 años no he tenido una rabieta.
40. Cuando verdaderamente pierdo la calma, soy capaz de cachetear a alguien.
41. Si permito que los demás me vean como soy, seré considerado difícil de llevar.
42. Comúnmente pienso, que razón oculta tendrán para hacer algo bueno para mí.
43. A veces me siento “acalorado” (a) y de mal genio.
44. Cuando me molesto digo cosas desagradables.
45. Recuerdo que estuvo tan amargo que cogí lo primero que encontré a mano y lo rompí.
46. Peleo tanto como las demás personas.
47. A veces siento que la vida me ha tratado mal.
48. Solía pensar que la mayoría de la gente decía la verdad, pero ahora sé que estoy equivocado (a).
49. No puedo evitar ser rudo(a) con la gente que no me agrada.

50. No puedo poner a alguien en su lugar, aun si fuese necesario.
51. A veces demuestro mi enojo golpeando la mesa.
52. Si tengo que recurrir a la violencia física para defender mis derechos, lo hago.
53. Aunque no lo demuestre, me siento insatisfecho (a) conmigo mismo(a).
54. No tengo enemigos que realmente quieran hacerme daño.
55. No permito que muchas cosas sin importancia me irriten.
56. A menudo hago amenazas que no cumplo.
57. Cada vez que estoy molesto(a) dejo de hacer las tareas de mi casa.
58. Se de personas que por molestarme me han obligado a usar la violencia.
59. Hay personas a quienes les guardo mucho rencor.
60. Raramente siento que la gente trata de amargarme o insultarme.
61. Últimamente he estado algo malhumorado.
62. Cuando discuto, tiendo a elevar mi voz.
63. Me desquito una ofensa negándome a realizar las tareas.
64. Quienes me insultan sin motivo, encontrarán un buen golpe.
65. No puedo evitar ser tosco con quienes trato.
66. He tenido la impresión de que ciertas personas me han tratado de sacar provecho.
67. Me irrita rápidamente cuando no consigo lo que quiero.
68. Generalmente oculto la pobre opinión que tengo de los demás.
69. Cuando me molestan me desquito con las cosas de quienes me desagradan.
70. Quien se burla de mis amigos(as) se enfrentara a golpes conmigo.
71. Me duele pensar que mis padres no hicieron lo suficiente por mí.
72. A veces desconfío de las personas que tratan de hacerme un favor.
73. Teniendo a irritarme cuando soy criticado.
74. Prefiero ceder en algún punto de vista antes que discutir.
75. Con mis amigos acostumbro a burlarme de quienes no me agradan.

76. No hay otra manera de librarse de los sujetos, más que empleando la violencia.
77. Siento que los continuos fracasos en la vida, me han vuelto rencoroso(a).
78. Hay momentos en los que siento que todo el mundo está contra mí.
79. Soy de las personas que se exasperan ante la menor provocación.
80. Tiendo a burlarme de las personas que hacen mal su trabajo.
81. Demuestro mi cólera pateando las cosas.
82. La mejor solución para colocar a alguien “en su lugar” es enfrentándolo a golpes.
83. Siento que no he recibido en la vida todas las recompensas que merezco.
84. Siento que existe mucha hipocresía entre la gente.
85. A veces me irrita las acciones de algunas personas.
86. Evito expresar lo que siento ante personas que me desagradan.
87. No soy de las personas que se desquitan una ofensa con las cosas de la gente.
88. Soy una persona que tiende a meterse en líos.
89. Comparado con otros, siento que soy feliz en esta vida.
90. Pienso que las personas que aparentan amistad conmigo, son desleales en mi ausencia.
91. Se necesita mucho para irritarme.

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRE:

EDAD :..... SEXO (V) (M) GRADO:

N° DE HERMANOS:.....

Coloque C (Cierto) o F (Falso) si la oración coincide con su modo de sentir o actuar.

1		2		3		4		5		6	
7		8		9		10		11		12	
13		14		15		16		17		18	
19		20		21		22		23		24	
25		26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35		36	
37		38		39		40		41		42	
43		44		45		46		47		48	
49		50		51		52		53		54	
55		56		57		58		59		60	
61		62		63		64		65		66	
67		68		69		70		71		72	
73		74		75		76		77		78	
79		80		81		82		83		84	
85		86		87		88		89		90	
91											

	PD	P. Conv.	Ag		PD	P. Conv	Ag.
Ir				Fs			
Ve				Re			
In				So			