



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONCIENCIA PLENA Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL
SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA ESTE

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con
mención en psicología clínica

Autor

León Vargas, Luigui Jimmy

Asesor

Capa Luque, Walter

ORCID: 0000-0003-4342-9264

Jurado

Salcedo Angulo, Elena

López Odar, Dennis Rolando

Del Rosario Pacherras, Orlando

Lima - Perú

2025



CONCIENCIA PLENA Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA ESTE

INFORME DE ORIGINALIDAD

21%	21%	7%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	6%
2	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	3%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
4	www.coursehero.com Fuente de Internet	1%
5	pesquisa.bvsalud.org Fuente de Internet	1%
6	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
8	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1%
9	archive.org Fuente de Internet	<1%
10	issuu.com Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.autonoma.edu.pe	



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CONCIENCIA PLENA Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL
SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA ESTE**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología con mención en Psicología

Clínica

Autor:

León Vargas, Luigui Jimmy

Asesor:

Capa Luque, Walter

ORCID: 0000-0003-4342-9264

Jurado:

Salcedo Angulo, Elena

López Odar, Dennis Rolando

Del Rosario Pacherras, Orlando

Lima - Perú

2025

Pensamiento

"El éxito significa hacer lo mejor que podamos con lo que tenemos. El éxito es hacer, no conseguir; en el intento, no en el triunfo."

Zig Ziglar

Dedicatoria

Dedico este trabajo a quienes, al igual que yo, enfrentan retos y se esfuerzan por superar obstáculos en la búsqueda de sus sueños. Este logro es también un tributo a mi versión del pasado, que persistió a pesar de las adversidades, y a mi yo actual, que se permitió soñar y trabajar por aquello que parecía inalcanzable.

Agradecimientos

A mi familia, por ser el cimiento de mi fortaleza, el refugio que me sostiene en los momentos difíciles y la fuente constante de inspiración que me impulsa a seguir adelante. Gracias por su amor sin condiciones, por mostrarme el valor de luchar por mis metas y por estar presentes en cada paso de mi camino. Este logro no habría sido posible sin su apoyo.

A mi enamorada, por brindarme un apoyo inigualable, por su paciencia infinita y por sus palabras alentadoras que me guiaron en este proceso. Gracias por confiar en mí, hasta cuando yo mismo dudaba y por llenar mi vida de amor y comprensión.

ÍNDICE

Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	1
1.2. Antecedentes	3
1.3. Objetivos	6
<i>1.3.1. Objetivo General</i>	6
<i>1.3.2. Objetivos Específicos</i>	6
1.4. Justificación	7
1.5. Hipótesis	8
<i>1.5.1. Hipótesis general</i>	8
<i>1.5.2. Hipótesis específicas</i>	8
II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Bases teóricas sobre el tema de Investigación	9
<i>2.1.1. Conciencia Plena</i>	9
<i>2.1.2. Agresividad</i>	13
III. MÉTODO	19
3.1. Tipo de investigación.	19
3.2. Ámbito temporal y espacial	19
3.3. Variables	19
<i>3.3.1. Conciencia plena</i>	19
<i>3.3.2. Agresividad</i>	20

3.4.	Población y muestra	21
3.5.	Instrumentos	22
3.6.	Procedimientos	24
3.7.	Análisis de datos	25
IV.	RESULTADOS	27
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	38
VI.	CONCLUSIONES	44
VII.	RECOMENDACIONES	45
VIII.	REFERENCIAS	47
IX.	ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de Conciencia Plena	20
Tabla 2	Operacionalización de Agresividad	21
Tabla 3	Distribución de la muestra	22
Tabla 4	Baremo de la Escala de Atención Conciente	28
Tabla 5	Baremo del Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad	30
Tabla 6	Distribución de niveles de conciencia plena en escolares	30
Tabla 7	Distribución de niveles de agresividad en escolares	31
Tabla 8	Prueba de contraste U de Mann Withney para la variable conciencia plena según sexo	31
Tabla 9	Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable conciencia plena según grado escolar	32
Tabla 10	Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable conciencia plena según tipo de familia	33
Tabla 11	Prueba de contraste U de Mann Whitney para la variable agresividad según sexo	34
Tabla 12	Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable agresividad según grado escolar	34
Tabla 13	Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable agresividad según tipo de familia	35
Tabla 14	Coefficiente de correlación entre conciencia plena y agresividad	36
Tabla 15	Correlación entre la conciencia plena y las dimensiones de agresividad	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Estructura interna de la Escala MAAS	27
Figura 2	Estructura interna des Cuestionario de Cólera, ira e irritabilidad	29
Figura 3	Diferencia de medias en conciencia plena según grado escolar	32
Figura 4	Diferencia de medias y medianas en conciencia plena según tipo de familia	33
Figura 5	Diferencia de medias en agresividad según grado escolar	35
Figura 6	Diferencia de medias y medianas en agresividad según tipo de familia	36

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre la conciencia plena y la agresividad en una población de estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Lima Este. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. La recolección de datos se realizó a través de los instrumentos MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) y CIA (Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad), los cuales demostraron adecuada confiabilidad y validez de constructo. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación moderada pero significativa entre las variables principales ($r=-.427$, $p<0.001$). Se observó un predominio del nivel medio de conciencia plena (57.5%) y, en cuanto a la agresividad en los participantes destacó el nivel medio como el más frecuente (56%). En relación con las dimensiones específicas de ambas variables, se encontró una correlación inversa baja y significativa entre todas ellas, con coeficientes que oscilan entre $r = -0.338$ y $r = -0.399$.

Palabras Claves: conciencia plena, agresividad, estudiantes.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the relationship between mindfulness and aggressiveness in a population of secondary school students from an educational institution in East Lima. The sample consisted of 200 students, selected through intentional non-probability sampling. Data were collected using the MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) and the CIA (Anger, Irritability, and Aggressiveness Questionnaire), both of which demonstrated adequate reliability and construct validity. The results evidenced the existence of a moderate but significant relationship between the main variables ($r=-.427$, $p<0.001$). A predominance of the middle level of full awareness (57.5%) was observed and, in terms of aggressiveness in the participants it stood out the middle level as the most frequent (56%). In relation to the specific dimensions of both variables, a low and significant inverse correlation was found between all of them, with coefficients ranging between $r = -0.338$ and $r = -0.399$.

Keywords: mindfulness, aggressiveness, students.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del problema

La adolescencia representa un periodo del desarrollo humano marcado por transformaciones significativas a nivel biológico, psicológico y social, que influyen de manera directa en la construcción de la identidad y en las relaciones interpersonales del individuo, donde los individuos buscan construir su identidad y desarrollar habilidades para enfrentar los retos de la vida (La Rosa, 2018). En este escenario, la presencia de conductas agresivas en el entorno escolar se ha constituido en una preocupación a nivel mundial, dada su repercusión en la salud mental de los estudiantes, en la calidad de la convivencia dentro del aula y en el desarrollo integral de los adolescentes.

A nivel mundial, estudios recientes evidencian un aumento en la prevalencia de conductas agresivas entre adolescentes, especialmente tras la pandemia en los últimos años, que exacerbó factores de riesgo como el aislamiento social y el estrés emocional, violencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023). Estas conductas incluyen desde agresiones verbales hasta formas más graves de violencia física, afectando no solo el ambiente escolar, sino también la salud mental de los estudiantes.

En el contexto latinoamericano, la agresividad escolar se relaciona frecuentemente con factores socioeconómicos, desigualdades estructurales y sistemas educativos insuficientes para abordar problemáticas emocionales. Según un estudio del Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF, 2023), más del 45% de los adolescentes en la región reportaron haber sido víctimas o testigos de algún tipo de agresión en sus escuelas, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias preventivas.

En Perú, investigaciones recientes destacan un aumento en los reportes de bullying y conflictos interpersonales en estudiantes de nivel secundario. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), el 40% de los escolares han estado involucrados en situaciones de

agresividad dentro del entorno escolar, lo cual genera preocupación por sus efectos en el rendimiento académico y el bienestar psicológico. De igual manera, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) indica que la forma de violencia más frecuente en las instituciones educativas del país es la agresividad de tipo físico.

En Lima Este, una zona urbana caracterizada por su diversidad socioeconómica y cultural, los comportamientos agresivos entre estudiantes se ven influenciados por condiciones como la desigualdad económica, la exposición a violencia en los hogares y la limitada implementación de programas de apoyo emocional en las escuelas. Según datos del MINEDU (2019) entre enero y noviembre se reportaron 11 934 casos de violencia escolar en todo el Perú, siendo la violencia física la más frecuente y con la mayor cantidad de reportes registrándose en Lima Metropolitana. Estas dinámicas afectan significativamente la percepción del ambiente escolar como un espacio seguro y propicio para el aprendizaje.

En contraposición, la conciencia plena ha emergido como una herramienta psicológica con evidencia sólida para mejorar la regulación emocional y reducir los comportamientos impulsivos y agresivos (Brown y Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). A nivel internacional, la aplicación de programas de mindfulness en escuelas ha mostrado resultados positivos, como una disminución del estrés y una mejora en las relaciones interpersonales (Hölzel et al., 2011). En el ámbito latinoamericano y peruano, aunque esta práctica aún es incipiente, algunos estudios han documentado su eficacia para fomentar el bienestar emocional en adolescentes (Vásquez-Dextre, 2016).

Por tanto, surge la necesidad de investigar la relación entre agresividad y conciencia plena en estudiantes de nivel secundario, con el objetivo de identificar posibles estrategias que promuevan una convivencia escolar más saludable. En este contexto, la presente investigación busca responder a la pregunta:

¿Cuál es la relación entre la conciencia plena y la agresividad en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Lima Este?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes Internacionales

Silva-Fernández y Pabón (2023) estudió la presencia y las relaciones entre la agresividad y sus factores de riesgo en 212 adolescentes mujeres y 188 adolescentes hombres, de entre 12 y 17 años. Los resultados indicaron una mayor prevalencia de agresividad impulsiva y una mayor relación con factores de riesgo en mujeres comparado con los hombres. Entre las mujeres, los factores de riesgo más relevantes fueron las actitudes hacia la norma, la percepción de la agresividad y los sentimientos; en los hombres, las conductas de riesgo y los sentimientos.

Doumerc et al. (2023) estudiaron la relación que existe entre prácticas parentales y la conducta agresiva en estudiantes adolescentes, se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 1171 estudiantes entre los 15 y 19 años de edad, quienes completaron un cuestionario sobre agresividad y una escala sobre estilos de crianza. Al aplicar la prueba rho de Spearman, se encontraron asociaciones significativas entre diversas dimensiones de las prácticas parentales y los componentes de la conducta agresiva, lo que sugiere que la forma en que los padres se vinculan con sus hijos puede influir notablemente en la expresión de comportamientos agresivos durante la adolescencia

Luna et al. (2021) estudiaron la relación de atención plena y estilos de manejo de conflictos en 120 adolescentes. Los resultados revelaron que ambas estructuras estaban en un nivel moderado de desarrollo. Se identificaron relaciones positivas entre el estilo de cooperación con la resolución de conflictos y la actitud hacia la atención completa. Estos resultados se contextualizan a medida que aumenta el interés en promover nuevas habilidades

que promueven el manejo constructivo de los conflictos interpersonales, especialmente en el entorno escolar.

Contini et al. (2021) investigaron el comportamiento agresivo de los adolescentes en la escuela en el contexto de pandemia. Se utilizó el método de teoría fundamentada a partir de la interpretación del discurso de un informante clave obteniendo por entrevistas en Bogotá, se concluye que los adolescentes que viven en contextos marcados por la carencia enfrentan serias limitaciones para ejercer libremente sus capacidades y alcanzar una vida digna y plena. Esta restricción de libertades se ve reforzada por diversos factores estructurales y culturales, entre los que destacan la influencia de los medios de comunicación, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), las políticas educativas poco inclusivas y los estigmas sociales que aún persisten. Todos estos elementos contribuyen a profundizar su situación de vulnerabilidad y limitar sus oportunidades de desarrollo integral.

Estrada et al. (2021) investigaron la relación entre la autoestima y la agresividad teniendo como población a estudiantes del sexto ciclo de educación básica. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y corte transaccional. La muestra incluyó a 226 estudiantes. Los resultados mostraron que una proporción importante de los participantes presentaba niveles moderados tanto de autoestima (44.7%) como de agresividad (48.2%). Además, se evidenció una relación significativa e inversa entre ambas variables: a mayor autoestima, menor agresividad. Este vínculo quedó respaldado por el coeficiente de correlación de Spearman, que arrojó un valor de -0.762 con un nivel de significancia estadística ($p < 0.05$).

1.2.2. Antecedentes Nacionales

Polo (2022), buscó determinar la relación entre resiliencia y las variables cólera, irritabilidad y agresividad, en una muestra compuesta por 220 estudiantes de ambos sexos. Los hallazgos revelaron una relación débil pero estadísticamente significativa entre las variables (r

= -0.344 , $p < .05$). Respecto a la resiliencia, se identificó un predominio del nivel alto en adolescentes de entre 16 y 20 años (39.5%), en su mayoría mujeres (23.2%) y cuyo principal entorno social es la familia (26.4%). En cuanto a la agresividad, también predominó el nivel alto en adolescentes del mismo grupo etario (36.8%), con mayor representación femenina (20.0%) y con la familia como entorno social principal (24.5%).

Martínez y De la Cruz (2022) investigaron cómo se relacionan la inteligencia emocional y la agresividad en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a una institución educativa estatal del distrito de Huayucachi, en la ciudad de Huancayo. El estudio se enmarcó en un diseño descriptivo correlacional y contó con una muestra de 150 escolares, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 17 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los resultados indicaron que el 51.3% de los estudiantes presentaban un nivel alto de inteligencia emocional, mientras que el 62% mostró niveles bajos de agresividad. Estos hallazgos respaldan la idea de que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con una menor tendencia a comportamientos agresivos.

Ramos (2020) llevó a cabo un estudio con el propósito de analizar el impacto del programa "Vivamos en armonía" sobre los niveles de agresividad en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa Coronel José Gálvez, ubicada en el distrito de Comas, Lima. El estudio adoptó un diseño preexperimental y utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, con una muestra conformada por 35 estudiantes. Los resultados obtenidos al comparar las mediciones antes y después de la intervención mostraron una reducción significativa en los niveles de agresividad: inicialmente, el 14.71% de los participantes presentaban agresividad alta, mientras que, al concluir el programa, ningún estudiante (0%) se ubicó en ese nivel, lo que evidencia la eficacia de la intervención para favorecer el control de la agresividad en el ámbito escolar.

La Rosa (2018) desarrolló una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la resiliencia y la agresividad en estudiantes de secundaria pertenecientes a instituciones educativas del distrito de Comas. La población total incluyó a 2043 escolares, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 323 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Los hallazgos señalaron una correlación negativa entre ambas variables, lo que indica que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia tendían a mostrar conductas menos agresivas.

Por su parte, Regalado (2019) examinó los niveles de agresividad en adolescentes de secundaria de una institución educativa ubicada en el distrito del Callao. Contó con una población conformada por 118 estudiantes, de los cuales se seleccionaron 90 para conformar la muestra. Los hallazgos evidenciaron que en el 39.4% de los participantes predomina un nivel medio de agresividad, mientras que un 42.3% mostró altos niveles de agresión verbal. En cuanto a la hostilidad, se encontró un predominio de niveles bajos. No obstante, también se identificaron casos con niveles elevados de agresividad general.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

- Establecer la relación entre conciencia plena y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario MAAS en estudiantes de una institución de Lima Este.
- Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario CIA en estudiantes de una institución de Lima Este.
- Identificar los niveles de conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.

- Identificar los niveles de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.
- Comparar la conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.
- Compararla la agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.
- Identificar la relación entre conciencia plena y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.

1.4. Justificación

A nivel teórico, investigar la agresividad representa un desafío para el sistema educativo debido a su impacto y a las consecuencias negativas que genera en los adolescentes. En este marco, comprender los factores que la originan en la interacción entre pares y, a partir de ello, explorar intervenciones efectivas resulta crucial para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Asimismo, en relación con la conciencia plena, su aplicación podría generar beneficios individuales en los escolares, al tiempo que contribuye a mejorar la dinámica grupal y fortalecer la comunidad educativa.

Por otra parte, el presente estudio ofrece el diagnóstico sobre el estado actual de las variables conciencia plena y agresividad en los adolescentes. De este modo, contribuye con conocimientos apoyado en evidencia empírica para la intervención preventiva y terapéutica en entornos educativos vulnerables a la agresividad, donde los estudiantes enfrentan mayores riesgos emocionales y conductuales.

Finalmente, la presente investigación busca promover cambios en la sociedad a través de la promoción del bienestar psicológico, En consecuencia, puede constituirse en la base para políticas educativas y de convivencia en la comunidad escolar que posibiliten un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje, aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Así, se resalta la importancia social en nuestro entorno, dado que la agresividad es

uno de los problemas más comunes en la actualidad, manifestándose tanto en el hogar como en las instituciones educativas y en los entornos públicos, donde los adolescentes constituyen la población más afectada.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

- Existe relación entre conciencia plena y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.

1.5.2. Hipótesis Específicas

- Existen diferencias significativas entre la conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.
- Existen diferencias significativas entre la agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.
- Existe relación entre conciencia plena y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de Investigación

2.1.1. *Conciencia Plena*

La conciencia plena, también denominada mindfulness, puede entenderse en tres planos interrelacionados: como una capacidad inherente de la mente para estar consciente del momento presente, como una habilidad entrenable de autorregular la atención y la actitud frente a la experiencia, y como una práctica sistemática que se desarrolla mediante ejercicios como la meditación, la respiración consciente o la atención plena en actividades cotidianas (Kabat-Zinn, 2003; Vásquez-Dextre, 2016).

De acuerdo con Kabat-Zinn (2003), la conciencia plena se define como “la conciencia que implica centrarse deliberadamente en el momento presente, manteniendo una actitud de apertura, aceptación y ausencia de juicio frente a la experiencia vivida” (p. 145). En la misma línea, Vásquez-Dextre (2016) la describe como el acto de dirigir intencionalmente la atención hacia el aquí y el ahora, acogiendo las sensaciones físicas, emociones, pensamientos y el entorno sin caer en la reactividad automática ni en los juicios valorativos.

Esta noción se operacionaliza, según Bishop et al. (2004), en dos componentes esenciales: la autorregulación de la atención, que permite enfocar la experiencia del presente y reconocer tanto los eventos internos como el entorno externo; y la actitud de apertura y aceptación, que supone observar con curiosidad y sin intentar modificar lo vivido.

Kabat-Zinn (1990) añade que la práctica de la atención plena se sostiene en pilares actitudinales que orientan la vivencia del presente. Entre ellos destacan: no juzgar, paciencia, mente de principiante, confianza, no esforzarse, aceptación y soltar o dejar ir. Estas actitudes permiten cultivar un modo de relacionarse con la experiencia más consciente y equilibrado.

En este trabajo se asume, por tanto, que la conciencia plena constituye una capacidad natural del ser humano, que puede desarrollarse como habilidad psicológica mediante la práctica estructurada de ejercicios formales e informales. Esta triple perspectiva permite integrar las aportaciones teóricas y prácticas, ofreciendo una comprensión coherente del constructo.

2.1.1.1. Dimensiones de conciencia plena. En la literatura se han propuesto diversas formas de operacionalizar la conciencia plena. Una de las más influyentes es la de Brown y Ryan (2003), quienes plantean que este constructo puede entenderse a través de tres dimensiones interrelacionadas:

a. Atención Plena General. Evalúa la capacidad de la persona para dirigir y mantener la atención de manera consciente y deliberada sobre las experiencias presentes. Esta dimensión involucra tanto las sensaciones físicas como los pensamientos, emociones y percepciones del entorno.

b. Conciencia de la Experiencia Presente. Se refiere al grado en que la persona logra permanecer conectada con el aquí y el ahora, evitando la distracción excesiva por recuerdos del pasado o preocupaciones sobre el futuro. Implica una vivencia directa del presente con claridad y receptividad.

c. No Reacción y No Juzgamiento. Aunque en algunos instrumentos no aparece como dimensión explícita, esta categoría refleja la tendencia a observar pensamientos y emociones sin reaccionar automáticamente ni evaluarlos como buenos o malos. Constituye un aspecto esencial para favorecer una actitud de apertura y aceptación.

Estas dimensiones permiten comprender la conciencia plena no solo como un fenómeno atencional, sino también como una forma particular de relacionarse con la experiencia, en la que la observación consciente se acompaña de aceptación y ausencia de juicios.

2.1.1.2. Factores de la Conciencia Plena. Diversos autores señalan que la práctica de la conciencia plena se sustenta en ciertos factores psicológicos y actitudinales que favorecen su desarrollo y efectividad (Vásquez-Dextre, 2016; Kabat-Zinn, 1990). Entre los más relevantes se encuentran:

a. Empatía. Implica la capacidad de conectar con las propias experiencias internas y con las de los demás. Favorece una apertura emocional que permite reconocer y expresar con mayor claridad tanto las sensaciones corporales como los estados afectivos.

b. Compasión. Surge como una extensión natural de la empatía. Consiste en una actitud amable y no juzgadora hacia uno mismo y hacia los demás, aceptando las vivencias sin rechazarlas ni aferrarse a ellas.

c. Manejo del estrés y la ansiedad. La práctica constante de mindfulness contribuye a disminuir la tensión física, las preocupaciones repetitivas y las respuestas emocionales desadaptativas, promoviendo un mayor equilibrio y regulación emocional.

d. Otras cualidades asociadas. Entre los efectos adicionales destacan el fortalecimiento de la paciencia, la gratitud, la intención consciente y una mayor conexión con las sensaciones corporales. Estas cualidades potencian tanto el bienestar personal como las relaciones interpersonales.

En conjunto, estos factores permiten que la conciencia plena se exprese no solo como un ejercicio atencional, sino también como un modo de estar en el mundo caracterizado por apertura, amabilidad y regulación emocional.

2.1.1.3. Conciencia Plena y la importancia en la educación. La incorporación de la conciencia plena en el ámbito educativo ha mostrado beneficios relevantes, como la reducción

del estrés, la mejora de la atención y la promoción de un clima escolar más positivo (Fernández, 2019). Muchos docentes que han practicado mindfulness refieren que les ha permitido cultivar serenidad, fortalecer la comunicación con los estudiantes y afrontar con mayor equilibrio las demandas de su labor.

No obstante, al tratarse de una práctica relativamente reciente en las instituciones educativas, su implementación requiere cautela. Un primer desafío es la percepción errónea que algunos docentes pueden tener, al asociar el mindfulness con prácticas esotéricas, místicas o con evasión de la realidad. Resulta necesario precisar que esta práctica no está vinculada a ninguna religión y puede ser ejercida por cualquier persona, ya que se centra en prestar atención con apertura y amabilidad a la experiencia presente (Kabat-Zinn, 2005).

Asimismo, es importante no considerarla una solución inmediata a los problemas escolares. Como señalan García y Demarzo (2015), el mindfulness no busca ofrecer respuestas automáticas, sino promover un rol activo frente a la vida, desarrollando mayor claridad y conciencia en la toma de decisiones.

Otro reto consiste en la motivación de los estudiantes, ya que, a diferencia de los programas estructurados como el MBSR, en la escuela los alumnos no siempre participan de manera voluntaria. En este contexto, los docentes pueden recurrir a estrategias de incorporación progresiva, como la explicación clara de los objetivos, la posibilidad de observar en silencio o la inclusión de actividades opcionales, tal como propone el Programa TREVA (Woloschin y Serrabona, 2003; López et al., 2016).

En síntesis, la conciencia plena constituye una herramienta pedagógica complementaria que, aplicada adecuadamente, favorece la autorregulación, la atención, la empatía y el bienestar emocional, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de entornos educativos más saludables.

2.1.2. Agresividad

Papalia et al. (2012) conceptualizan la agresividad como una conducta orientada a causar daño a otras personas o a elementos del entorno. Aunque frecuentemente se manifiesta en actos violentos o destructivos ya sea hacia otros o hacia uno mismo, también puede expresarse mediante conductas no físicas como la hostilidad, los ataques verbales o las rivalidades interpersonales. En estos casos, si bien no hay daño corporal, sí existe una clara intención de perjudicar; la agresión, por tanto, se entiende como una acción con propósito deliberado de dañar. En cuanto a su origen, existen diversas perspectivas: algunas teorías lo vinculan a factores hereditarios, mientras que otras sostienen que la agresividad es una conducta aprendida dentro del contexto social y familiar.

La agresividad se define como un patrón de comportamiento que implica la intención de causar daño o malestar a otra persona, ya sea de forma física, verbal o emocional. Es importante destacar que la agresividad no siempre implica violencia física directa, sino que puede manifestarse de diversas maneras, como insultos, amenazas, exclusión social, manipulación emocional, entre otras formas de conducta que buscan dominar o dañar a los demás (Carrasco y Gonzales, 2006).

Según Coccaro et al. (2023) la agresividad es una respuesta emocional y conductual que se manifiesta ante situaciones percibidas como amenazantes, injustas o frustrantes. Si bien puede presentarse de forma adaptativa, cuando es excesiva o descontrolada puede tornarse disfuncional, afectando las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico.

Desde una perspectiva psicobiológica, Coccaro et al. (1991) propone un modelo tridimensional de la agresividad, compuesto por tres componentes fundamentales: cólera, irritabilidad y agresividad. Este enfoque considera que estas manifestaciones no solo son conductas observables, sino también reflejo de procesos emocionales y neurobiológicos subyacentes.

2.1.2.1. Clasificación de la Agresividad. Buss (1961) propone una clasificación de la agresividad en función de tres criterios principales:

a. Según la modalidad. La agresión puede manifestarse de forma física o verbal. La forma física se expresa mediante acciones como golpes, empujones o ataques con objetos o armas; mientras que la agresión verbal se presenta a través de insultos, amenazas, rechazo o lenguaje hostil.

b. Según la relación interpersonal. La agresión puede ser directa, cuando el ataque se dirige abiertamente hacia la persona afectada mediante enfrentamientos explícitos; o indirecta, cuando se recurre a terceros para generar daño, como en el caso de los rumores, calumnias o descalificaciones que afectan la reputación del otro.

c. Según el grado de implicancia. Puede ser activa, cuando el agresor realiza una acción concreta para perjudicar a alguien; o pasiva, cuando opta por la omisión con el fin de causar daño, como ocurre con conductas como la indiferencia, el aislamiento deliberado o el bloqueo de recursos económicos.

2.1.2.2. Clasificación de agresividad en escolares. En estudiantes de nivel secundario, la agresividad puede manifestarse de varias maneras. Carrasco y Gonzales (2006) lo clasifican de la siguiente manera:

a. Agresividad Física. Incluye conductas como empujar, golpear, o cualquier forma de contacto físico intencionado para causar daño.

b. Agresividad Verbal. Se refiere a la utilización de palabras hirientes, insultos, gritos o amenazas verbales dirigidas hacia otros estudiantes, profesores u otros individuos.

c. Agresividad Relacional. Este tipo de agresividad implica la manipulación social, la exclusión deliberada de grupos, la difusión de rumores maliciosos o la alienación emocional de otros.

d. Agresividad Reactiva. Puede surgir como respuesta a situaciones de frustración, estrés o provocación, manifestándose en respuestas desproporcionadas o explosivas ante estímulos que se perciben como amenazantes o desafiantes.

e. Agresividad Hostil. Caracterizada por una actitud negativa persistente hacia los demás, sin una razón aparente, donde la intención de causar daño o malestar es prominente.

2.1.2.3. Dimensiones de la agresividad. Coccaro et al. (1991), desarrollaron el Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad (CIA) para evaluar de manera específica las dimensiones que conforman la agresividad de tipo impulsivo. Estas dimensiones se definen de la siguiente manera:

a. Cólera. Moscoso (2000) indica que se entiende como un estado emocional que implica sentimientos cuya intensidad puede variar, desde una leve molestia hasta una ira profunda, en reacción a una percepción de provocación o injusticia. Por lo tanto, se considera una consecuencia emocional y un rasgo de identidad. Los fundamentos psicológicos sugieren que la tensión y las emociones son mecanismos para abordar la cólera, lo que puede manifestarse en cualquier situación eventual, llevando al individuo a experimentar sentimientos de rivalidad y resentimiento.

b. Irritabilidad. Se refiere a la predisposición a experimentar molestia, frustración o enojo con facilidad, incluso ante estímulos menores. Las personas con alta irritabilidad presentan un umbral bajo ante situaciones cotidianas que pueden ser interpretadas como amenazantes o injustas.

c. Agresión. Coccaro (2012) hace referencia a la conducta en sí misma, que puede ser verbal o física, y cuyo propósito es dañar o intimidar a otro. En el modelo de Coccaro, se enfoca principalmente en la agresividad impulsiva o reactiva, es decir, aquella que se presenta como una respuesta inmediata a una emoción intensa y no como un acto planeado.

2.1.2.4. Factores de riesgo asociados a la agresividad en la adolescencia. Silva y Pabón (2023) desarrollaron una investigación centrada en la identificación de factores de riesgo vinculados a manifestaciones agresivas en adolescentes. Los hallazgos obtenidos permiten clasificar dichos factores en distintos dominios, que se describen a continuación:

a. Relación con pandillas y acceso a armas. La pertenencia o vinculación con pandillas no mostró una asociación estadísticamente significativa, aunque se encontraron valores *p* cercanos a la significancia para mujeres con agresividad premeditada. Por otro lado, el acceso a armas (ya sea por facilidad o antecedentes de uso) sí presentó asociaciones significativas especialmente en mujeres con agresividad impulsiva, lo que sugiere que la disponibilidad de medios puede actuar como catalizador de respuestas agresivas no planificadas.

b. Violencia y contexto de agresión. Se destacan como factores de riesgo las vivencias de violencia física en el círculo y la dinámica familiares agresiva. Por ejemplo, los antecedentes de violencia física por parte de familiares mostraron una asociación significativa tanto para hombres como mujeres con agresividad impulsiva. También la dinámica familiar agresiva resultó ser un factor importante, en especial para los hombres. Esto evidencia la influencia del ambiente doméstico como modelador de patrones agresivos.

c. Modelamiento y ejemplo familiar. Los antecedentes familiares de conducta agresiva también fueron relevantes, particularmente entre hombres con agresividad impulsiva. Asimismo, percibir que su figura ideal actuaría agresivamente fue un factor con impacto en ambos sexos, evidenciando cómo el modelamiento cognitivo puede contribuir al aprendizaje de conductas agresivas.

d. Valores sociales y empatía. El déficit en valores prosociales, como la solidaridad, el respeto por las normas y la empatía, también estuvo relacionado con ambos tipos de agresividad. Por ejemplo, sentimientos de culpa al incumplir normas sociales mostraron menor relación, mientras que la baja empatía y el pobre interés en los demás se vincularon

especialmente con la agresividad premeditada. Esto puede sugerir una falta de internalización de normas sociales como reguladores del comportamiento.

e. Actividad escolar. El abandono prolongado de la actividad escolar, así como la búsqueda de sensaciones extremas, se relacionaron significativamente con ambos tipos de agresividad. Esta conexión refleja cómo la desconexión con el entorno educativo puede facilitar la aparición de conductas disruptivas, al tiempo que la necesidad de estimulación intensa puede llevar a respuestas agresivas más impulsivas.

f. Conductas de riesgo. Finalmente, las conductas como la ingesta de alcohol y drogas, así como antecedentes individuales de conductas agresivas verbales o físicas, se mostraron consistentemente relacionadas con altos niveles de agresividad, en especial la impulsiva. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las conductas antisociales tienden a agruparse y retroalimentarse entre sí.

2.1.2.5. Consecuencias de la agresividad. La agresividad durante la adolescencia puede tener consecuencias significativas en diferentes áreas del desarrollo personal y social. A nivel emocional, se ha observado que los adolescentes agresivos presentan mayores niveles de ansiedad, baja autoestima y dificultades para autorregular sus emociones (Olweus, 1993). En el ámbito social, esta conducta puede generar rechazo por parte de sus pares, aislamiento y dificultades para establecer relaciones interpersonales saludables (Tremblay et al., 2004).

Además, la agresividad sostenida puede relacionarse con un aumento en la probabilidad de incurrir en conductas delictivas o antisociales durante la adultez (Moffitt, 1993). En el entorno escolar, los adolescentes agresivos tienden a mostrar un bajo rendimiento académico, mayor ausentismo y riesgo de abandono escolar (Dishion y Dodge, 2005). Por otro lado, desde la perspectiva del aprendizaje social, Bandura (1973) sostiene que los comportamientos agresivos pueden ser aprendidos por observación e imitación, y si no se interviene a tiempo,

pueden reforzarse a lo largo del tiempo y formar parte del patrón habitual de conducta del individuo.

De acuerdo con Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), los entornos marcados por la vulnerabilidad y la agresión pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de niños y adolescentes. Estos contextos se asocian con dificultades en la atención y en la autorregulación de los impulsos, así como con niveles reducidos de rendimiento cognitivo y académico. Además, incrementan la probabilidad de que los menores desarrollen trastornos de salud mental a lo largo de su vida.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La investigación es de diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional. Es no experimental porque no se manipulan deliberadamente las variables; en cambio, se observan los fenómenos tal como ocurren naturalmente en su entorno para su posterior análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es transversal porque los datos se recogen en un único momento, en un único periodo de tiempo, con el objetivo de describir las variables y su interrelación en ese momento específico. Además, es de tipo comparativo-correlacional porque busca describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo entre los meses de julio a noviembre del 2024, en un colegio estatal del distrito de Ate, departamento de Lima, Perú.

3.3. Variables

3.3.1. *Conciencia plena*

3.3.1.1. Definición conceptual. La conciencia plena es definida como una forma de atención consciente que se caracteriza por estar centrado en el presente, abierta y receptiva a la experiencia tal como es (Brown y Ryan, 2003).

3.3.1.2. Definición operacional. La conciencia plena se mide a través de las puntuaciones obtenidas del Escala de atención consciente y conciencia (Brown y Ryan, 2003).

Tabla 1*Operacionalización de Conciencia plena*

Dimensiones	Ítems	Alternativa de respuesta	Niveles	Escala de medida
Unidimensional	1 al 15	Likert:		Ordinal
		1=Casi siempre.	Bajo	
		2=Muy frecuentemente.	(15 – 44)	
		3=Algo frecuente.	Medio (45-70)	
		4=Poco frecuente.	Alto	
		5=Muy poco frecuente	(71- 90)	
6=Casi nunca				

3.3.2. Agresividad

3.3.2.1. Definición conceptual. La agresividad se entiende como una tendencia conductual, cognitiva y emocional hacia actos o impulsos que implican daño o intención de daño hacia otros. (Coccaro et al, 2012).

3.3.2.2. Definición operacional. La agresividad se mide a través de las puntuaciones obtenidas del Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad (Coccaro et al, 2012).

Tabla 2*Operacionalización de Agresividad*

Dimensiones	Ítems	Alternativa de respuesta	Niveles	Escala de medida
Irritabilidad	1 al 11	Likert: 1=Nunca.	Bajo (42 – 75)	Ordinal
Cólera	12 al 18	2=Rara vez. 3=A veces. 4=A menudo.	Medio (76-121)	
Agresión	19 al 42	5=Siempre.	Alto (122- 210)	

3.4. Población y muestra

El tamaño de la muestra se estableció en 200 estudiantes a partir de la población total de 1200 alumnos matriculados entre tercero, cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa. La elección de esta cifra respondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que se consideró la accesibilidad de los participantes y el cumplimiento de los criterios de inclusión planteados.

En primer lugar, se solicitó autorización formal a la dirección del colegio, lo que permitió acceder a la población objetivo. Posteriormente, se informaron a los estudiantes y sus familias los objetivos del estudio, solicitándose el asentimiento informado de los adolescentes y la autorización escrita de los padres o tutores.

De los alumnos que cumplían los criterios (estar matriculados, asistir regularmente a clases, encontrarse en la etapa de adolescencia media o tardía y no presentar antecedentes de trastornos psicológicos graves), se seleccionaron los 200 participantes que finalmente conformaron la muestra. Esta cantidad fue determinada considerando la disponibilidad de estudiantes en los grados seleccionados, la viabilidad logística de la recolección de datos en los

tiempos previstos y la necesidad de contar con un grupo suficiente para realizar análisis estadísticos confiables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La aplicación de los instrumentos se realizó de forma colectiva en las aulas, durante el horario regular de clases, con la presencia del investigador y bajo coordinación con los docentes responsables, lo que aseguró la adecuada administración de las pruebas y la participación voluntaria de los estudiantes seleccionados.

En la Tabla 3 se aprecia la distribución de la muestra predomina el género masculino con 54.9%, los que cursan 3er y 5to grado con 36% y tipo de familia extensa con un 42.5%.

Tabla 3

Distribución de la muestra

Sexo		Masculino	Femenino	
Total	Fr	109	91	
	%	54.5%	45.5%	
Grado		3ro	4to	5to
Total	Fr	72	57	71
	%	36.0%	28.5%	35.5%
Tipo de familia		Monoparental	Nuclear	Extensa
Total	Fr	41	74	85
	%	20.5%	37.0%	42.5%

3.5. Instrumentos

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), también conocido como Escala de Atención Consciente y Conciencia en español, creada por es Brown y Ryan (2003). Se emplea para evaluar el grado de atención plena o mindfulness en individuos. Este instrumento evalúa la disposición general de las personas para enfocarse en lo que está ocurriendo en el presente sin juzgar ni verse afectadas por pensamientos recurrentes o distracciones. Consiste en 15 ítems diseñados para explorar cómo las personas experimentan su capacidad de atención consciente

en situaciones cotidianas, centrándose en la percepción subjetiva de la atención consciente más que en la frecuencia de comportamientos específicos relacionados con el mindfulness. Con una escala Likert de 6 niveles: 1: Casi siempre, 2: Muy Frecuentemente, 3: Algo Frecuente, 4: Poco Frecuente, 5: Muy poco Frecuente y 6: Casi Nunca.

Los resultados obtenidos por el cuestionario MAAS arrojan valores que son categorizables de la siguiente manera:

Puntuación baja: Indica niveles más bajos de atención y conciencia plena. La persona experimenta con frecuencia distracciones y falta de conciencia en sus acciones diarias.

Puntuación media: Sugiere una presencia moderada de mindfulness, aunque la persona puede experimentar distracción en ocasiones.

Puntuación alta: Refleja altos niveles de mindfulness, con una mayor capacidad de mantener la atención plena y una conciencia constante en el momento presente.

El cuestionario MAAS en Perú fue validado por Farfán (2023), el estudio se llevó a cabo utilizando un diseño instrumental aplicado, con una muestra de 470 estudiantes universitarios a través de un muestreo por conveniencia basado en criterios de accesibilidad y disponibilidad de los participantes. La validez de contenido de la escala utilizada fue evaluada mediante la prueba V de Aiken, obteniendo un valor superior a 0.96. Las cargas factoriales variaron sus valores entre 0.42 y 0.67, lo que indica índices adecuados de ajuste: CFI = 0.91, TLI = 0.90, SRMR = 0.04, RMSEA = 0.07, y AIC = 23377. Además, la validez externa demostró una relación inversa significativa y de magnitud considerable entre el mindfulness y la depresión en los estudiantes universitarios. Finalmente, la consistencia interna del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente Omega (ω), obteniéndose un valor de 0.85, lo cual indica un nivel de confiabilidad adecuado para los fines del estudio.

El Cuestionario CIA, fue diseñado por Coccaro et al. (1991) para evaluar tres dimensiones específicas del comportamiento agresivo: la cólera, la irritabilidad y la

agresividad. El CIA utiliza una escala de respuesta Likert, donde los participantes indican el grado en que están de acuerdo o en desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con cada dimensión. Los puntajes obtenidos proporcionan una medida cuantitativa del nivel de cólera, irritabilidad y agresividad de cada individuo. El instrumento utilizado consta de 42 ítems distribuidos en tres dimensiones: irritabilidad (ítems 1 al 11), cólera (ítems 12 al 18) y agresión (ítems 19 al 42). Las respuestas se califican según una escala tipo Likert de cinco opciones, que incluye: Nunca (N), Rara vez (RV), A veces (AV), A menudo (AM) y Siempre (S), y permite categorizar los resultados en niveles bajo, medio y alto.

Se trata de un instrumento diseñado para evaluar emociones negativas en adolescentes, el cual ha sido validado por el Ministerio de Salud (MINSa, 2005) mediante la publicación del Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares. Dicha versión se basa en la adaptación de Coccaro et al. (1991), realizada por el equipo técnico del departamento de promoción de la salud mental y prevención de problemas psicosociales del Hospital Honorio Delgado – Hideyo Noguchi. La validez del instrumento fue determinada a través del juicio de expertos (validez de contenido), y presentó un coeficiente de confiabilidad de 0.94.

3.6. Procedimientos

La presente investigación cumplió con los requerimientos del protocolo ético establecidos por la Universidad Nacional Federico Villarreal, y se desarrolló conforme a los lineamientos establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM, 2013), que orienta la investigación en seres humanos. En ese sentido, se priorizó en todo momento el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. La participación fue totalmente voluntaria y libre de coerción, previa obtención del asentimiento informado de los estudiantes y del consentimiento escrito de sus padres o tutores legales, cumpliendo con el principio de autonomía.

Asimismo, se garantizaron la confidencialidad de los datos personales y el anonimato en el tratamiento de la información, tal como lo establece el principio de privacidad y protección de datos. Los instrumentos fueron aplicados únicamente a aquellos estudiantes que aceptaron participar y que cumplían con los criterios de inclusión definidos por el estudio. La recolección de datos se llevó a cabo de forma presencial durante los meses de junio y julio, alcanzando la muestra prevista por el investigador.

Durante todo el proceso, se procuró minimizar cualquier riesgo o malestar psicológico, asegurando un ambiente seguro y respetuoso. De acuerdo con los principios de justicia y no maleficencia de la Declaración de Helsinki, se evitó exponer a los participantes a situaciones que pudieran comprometer su integridad emocional o física. Posteriormente, se realizó un análisis riguroso y éticamente responsable de los datos obtenidos, con el propósito de presentar resultados válidos, confiables y coherentes con los objetivos del estudio. La investigación, por tanto, se sostuvo en un marco de respeto ético y científico, orientado a contribuir con el conocimiento psicológico sin vulnerar los derechos de los participantes.

3.7. Análisis de datos

En una primera fase se examinaron las propiedades psicométricas de los instrumentos del estudio. La validez basada en la estructura interna del constructo fue evaluada con análisis factorial confirmatorio (AFC) y método de estimación WLSMV recomendado para instrumentos con ítems de respuesta categórica. Para esta evaluación se utilizó el software R versión 4.3.1 en el entorno de RStudio 2023.06.2.

En el AFC la validez de constructo resulta apoyado por los datos cuando el índice CFI (Comparative Fit Index) y TLI (Tucker-Lewis Index) son al menos ≥ 0.90 (ajuste adecuado) y valores ≥ 0.95 significan que el modelo examinado presenta muy buen ajuste; asimismo, el índice Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square

Residual (SRMR) indican buen ajuste cuando presentan valores ≤ 0.08 y muy buen ajuste si son ≤ 0.05 .

En cuanto a la confiabilidad se estimó con omega de McDonald dado la naturaleza ordinal de los ítems.

En la segunda fase se realizaron análisis descriptivos de las variables, así como análisis comparativos y correlacionales. Estos análisis se ejecutaron con el programa estadístico SPSS versión 26.0.

Además, se efectuaron análisis comparativos a través de pruebas no paramétricas para establecer diferencias según variables sociodemográficas como el grado de estudio o el sexo. Esto permitió identificar si existían diferencias relevantes en la conciencia plena o agresividad entre distintos subgrupos. Finalmente, se aplicó la prueba de correlación de Spearman con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables principales, así como entre sus dimensiones específicas, permitiendo explorar con mayor precisión las relaciones entre los factores psicológicos involucrados en el estudio.

IV. RESULTADOS

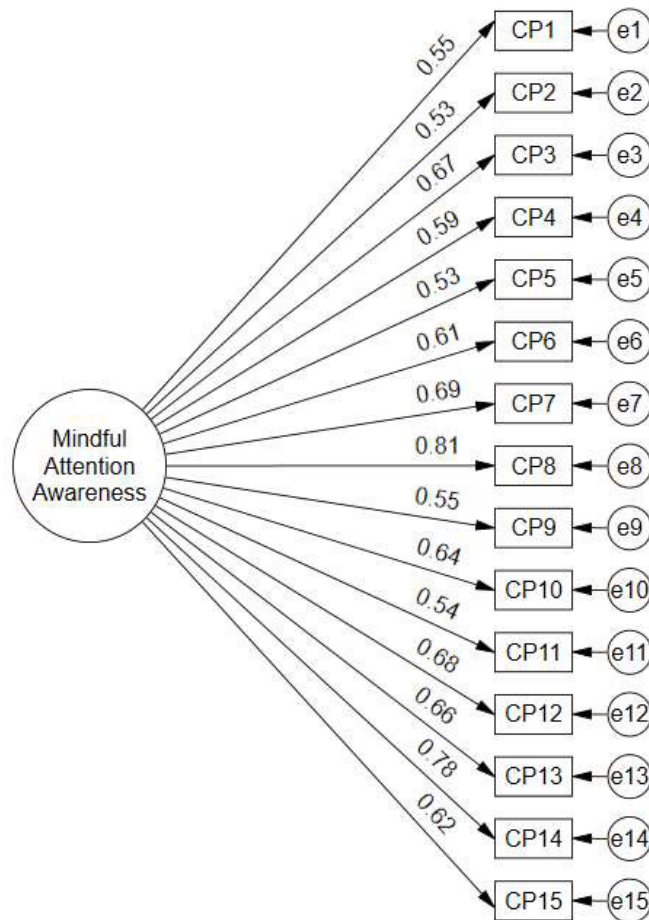
4.1. Propiedades psicométricas de la Escala MAAS en estudiantes de secundaria

4.1.1. Validez

La validez basada en la estructura interna del constructo se evaluó con análisis factorial confirmatorio utilizando el método de estimación WLSMV para datos categóricos. En la Figura 1 se observa que todos los índices de ajuste global son excelentes: $X^2(90) = 134.478$, $p = .002$, $CFI = .977$, $TLI = .973$, $RMSEA = .050$ [.031, .067], $SRMR = .051$. En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas variaron entre .52 y .80, resultando todas altas cargas.

Figura 1

*Estructura interna de la Escala MAAS
(Mindful Attention Awareness Scale)*



4.1.2. *Fiabilidad*

Para determinar la fiabilidad se realizó el análisis de confiabilidad por consistencia interna. Los resultados calculados con alfa ordinal de .908 y el coeficiente omega de McDonald de .909 permiten afirmar que el MAAS permite estimar puntuación de alta confiabilidad.

4.1.3. *Baremos*

En la Tabla 4 se presentan los puntajes directos del MAAS, asimismo, se elaboraron los baremos con puntos de corte basado en Estaninas.

Tabla 4

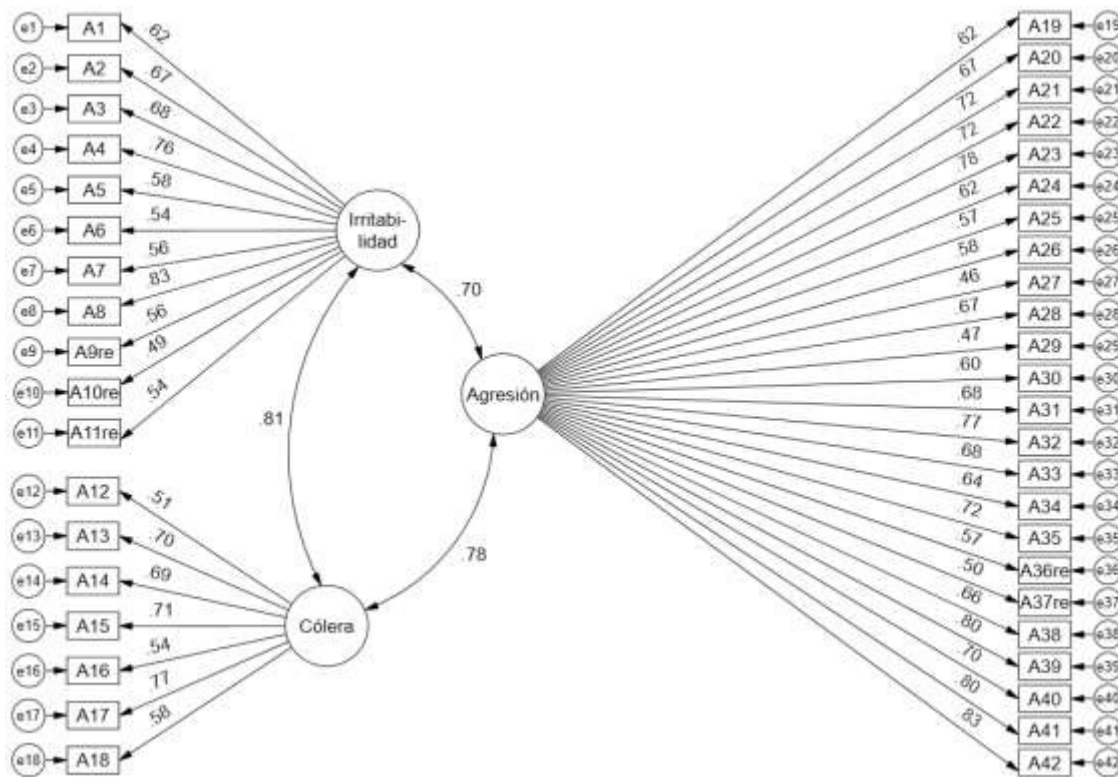
Baremos de la Escala de Atención Conciente

Niveles	Estaninas	Puntajes directos
Bajo	1 a 3	15 a 44
Medio	4 a 6	45 a 70
Alto	7 a 9	71 a 90

4.2. **Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario CIA en estudiantes de una institución de Lima Este.**

4.2.1. *Validez*

La estructura interna del constructo para el modelo tridimensional del cuestionario CIA se examinó con la estrategia de análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el método de estimación WLSMV. En la Figura 2, se presentan los resultados del AFC, los cuales presentan índices de ajuste global que denotan ajuste adecuado: $X^2(816) = 1256.504$, $p = .000$, CFI = .929, TLI = .925, RMSEA = .052 [.046, .058], SRMR = .078. En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas casi la totalidad fueron altas ($> .50$), con excepción de los ítems 10, 27 y 29 que fueron mayores de .45. Por tanto, los índices globales y los parámetros individuales (cargas factoriales) apoyan la validez de constructo para la interpretación de las puntuaciones.

Figura 2*Estructura interna del Cuestionario CIA*

4.2.2. *Fiabilidad*

Para determinar la fiabilidad se llevó a cabo el análisis de confiabilidad del instrumento mediante el cálculo de la consistencia interna con omega de McDonald (ω) cuya valoración con 42 elementos fue de .968; es decir que la prueba permite obtener puntajes de alta confiabilidad, asimismo, la confiabilidad de las dimensiones es: Irritabilidad ($\omega = .88$), Cólera ($\omega = .83$) y Agresión ($\omega = .95$).

4.2.3. *Baremos*

Para la interpretación de los puntajes directos del CIA se elaboró el baremo con puntos de corte basado en Estaninas como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5*Baremo del Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad*

Niveles	Estaninas	Puntajes directos
Bajo	1 a 3	42 - 75
Medio	4 a 6	76 -121
Alto	7 a 9	122- 210

4.3. Niveles de conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.

En la Tabla 6 se muestra que el nivel alcanzado mayoritariamente por los participantes fue medio (57.5%), pero existe un porcentaje importante de estudiantes con bajo nivel de conciencia plena (22.5%).

Tabla 6*Distribución de niveles de conciencia plena en escolares*

Nivel conciencia plena	Fr	%
Bajo	45	22.5
Medio	115	57.5
Alto	40	20.0
Total	200	100.0

4.4. Niveles de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.

Se observa en la Tabla 7 que la gran mayoría de los estudiantes de secundaria presentan niveles de agresividad moderado (medio), pero dos de cada diez estudiantes presentan nivel alto de agresividad.

Tabla 7*Distribución de niveles de agresividad en escolares*

Niveles agresividad	Fr	%
Bajo	48	24.0
Medio	112	56.0
Alto	40	20.0
Total	200	100.0

4.5. Conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.

En la Tabla 8 se presenta el análisis de contraste para dos muestras independientes utilizando la prueba U de Mann-Whitney, aplicada a la variable conciencia plena en función del sexo. El resultado mostró un nivel de significancia superior a .05 ($p > .05$), lo cual indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a esta variable.

Tabla 8*Prueba de contraste U de Mann Whitney para la variable conciencia plena según sexo*

Variable	Sexo	Rango promedio	U	p
Conciencia plena	Femenino	107.53	4193.500	.060
	Masculino	92.08		

A continuación, en la Tabla 9 se presenta la prueba de contrastes Kruskal-Wallis aplicado a la variable conciencia plena según grado escolar de los participantes. Se visualiza un nivel de significancia de $p < .05$ lo que evidencia que hay diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes grados escolares. Se destaca con mayor conciencia plena en los escolares de cuarto grado (ver Figura 3).

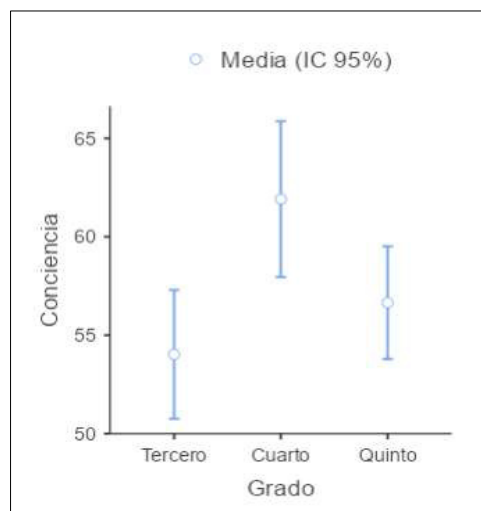
Tabla 9

Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable conciencia plena según grado escolar

Variable	Grado	Rango promedio	<i>p</i>
Conciencia plena	3ro	88.33	.010
	4to	119.20	
	5to	97.82	

Figura 3

Diferencia de medias en conciencia plena según grado escolar



A continuación, se ofrece el resultado de la prueba de contrastes Kruskal-Wallis aplicado a la variable conciencia plena según tipo de familia de los participantes. Se obtiene un nivel de significancia de $p > .05$ lo que evidencia que no hay diferencias significativas en la conciencia plena de los escolares por tipo de familia (ver Tabla 10 y Figura 4).

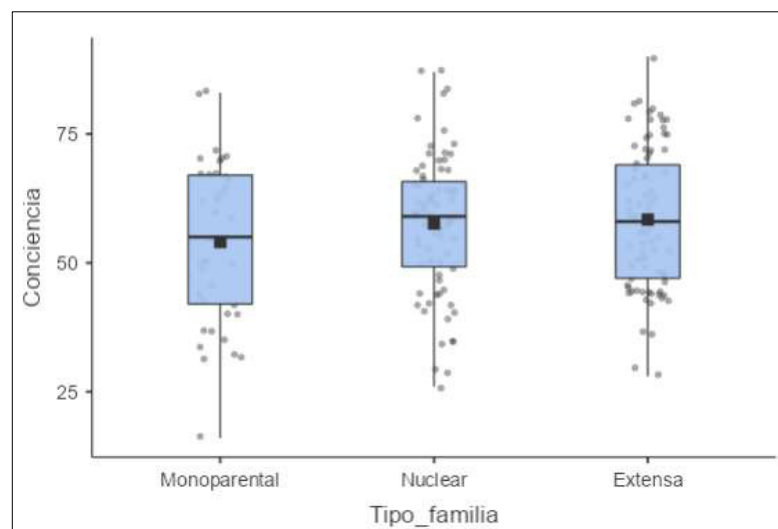
Tabla 10

Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable conciencia plena según tipo de familia

Variable	Tipo de familia	Rango promedio	<i>p</i>
Conciencia plena	Monoparental	89.90	.412
	Nuclear	102.24	
	Extensiva	104.10	

Figura 4

Diferencia de medias y medianas en conciencia plena según tipo de familia



4.6. Agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.

La Tabla 11 muestra la prueba de contrastes para dos muestras independientes con la prueba U de Mann-Whitney aplicado a la variable agresividad según sexo. Se obtiene un nivel de significancia de $p > .05$ lo que evidencia que no hay diferencias significativas.

Tabla 11

Prueba de contraste U de Mann Whitney para la variable agresividad según sexo

Variable	Sexo	Rango promedio	U	p
Agresividad	Masculino	96.09	4479.00	.238
	Femenino	105.78		

En la Tabla 12 se presenta la prueba de contrastes Kruskal-Wallis aplicado a la variable agresividad según grado escolar. Se obtiene un nivel de significancia de $p < .05$ lo que evidencia que hay diferencia significativa entre los estudiantes de los diferentes grados escolares, es decir, los escolares de tercero y quinto grado presentan mayor agresividad que los de cuarto grado (Figura 5).

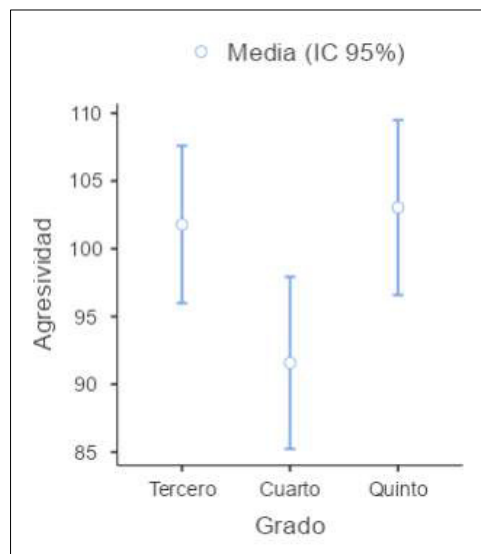
Tabla 12

Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable agresividad según grado escolar

Variable	Grado	Rango promedio	p
Agresividad	3ro	108.12	.019
	4to	82.26	
	5to	107.42	

Figura 5

Diferencia de medias en agresividad según grado escolar



En la Tabla 13 se ofrece el resultado de la prueba de contrastes Kruskal-Wallis aplicado a la variable agresividad según tipo de familia de los participantes. Se obtiene un nivel de significancia de $p > .05$ lo que evidencia que no hay diferencias significativas.

Tabla 13

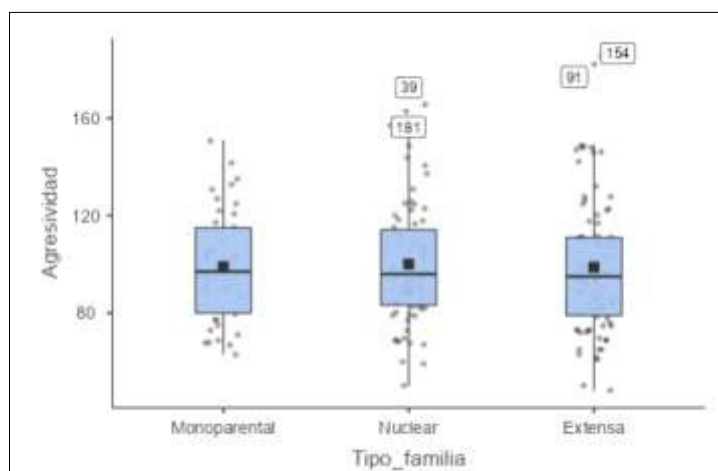
Prueba de contraste Kruskal-Wallis para la variable agresividad según tipo de familia

Variable	Tipo de familia	Rango promedio	p
Agresividad	Monoparental	102.55	.864
	Nuclear	102.32	
	Extensiva	97.93	

La Figura 6 ilustra que los niveles de agresividad en los escolares se manifiestan de manera similar en los tres tipos de familia.

Figura 6

Diferencia de medias y medianas en agresividad según tipo de familia



4.7. Relación entre conciencia plena y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.

Para determinar la relación entre las variables de estudio se aplicó la prueba de coeficiente de correlación de Spearman. Se puede apreciar en la Tabla 14 que existe una correlación negativa y magnitud baja entre las variables y es estadísticamente significativa ($p < .001$).

Tabla 14

Coefficiente de correlación entre conciencia plena y agresividad

		Conciencia plena	
Rho de Spearman	Agresividad	<i>rho</i>	-.427
		<i>p</i>	0.000

4.8. Relación entre conciencia plena y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.

Para determinar la relación entre las dimensiones de agresividad y conciencia plena se aplicó la prueba de coeficiente de correlación de Spearman. Se puede apreciar en la Tabla 15

que existe una correlación negativa, de intensidad baja y altamente significativas en todos los casos ($p < .001$).

Tabla 15

Correlación entre dimensiones de agresividad y conciencia plena

Dimensiones agresividad		Conciencia plena
Irritabilidad	<i>rho</i>	-.338
	<i>p</i>	0.000
Cólera	<i>rho</i>	-.399
	<i>p</i>	0.000
Agresión	<i>rho</i>	-.350
	<i>p</i>	0.000

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre conciencia plena y agresividad en una población estudiantil de 3ro, 4to y 5to del nivel secundario en una institución educativa ubicada en Lima este. A continuación, se realizará la discusión de los resultados obtenidos.

En primer lugar, respecto al objetivo específico uno, vinculado a la evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario MAAS, el análisis de consistencia interna arrojó un coeficiente omega de McDonald de .909, lo que permite inferir que se trata de un instrumento confiable. Asimismo, en el análisis factorial confirmatorio, las cargas factoriales estandarizadas variaron entre .52 y .80, resultando todas altas, lo cual coincide con Farfán (2023) quien realizó una validación en estudiantes de Trujillo, presentando una adecuada validez psicométrica, un constructo válido y confiable para la conciencia plena.

De manera complementaria, en relación con el objetivo específico dos, orientado a evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario CIA, se estableció la fiabilidad por el análisis de consistencia interna omega de McDonald (ω) arrojando .968. De igual forma, sus dimensiones mostraron valores elevados: irritabilidad es de .88; cólera es .83 y la dimensión agresión es .95, lo que confirma la confiabilidad del instrumento. Este resultado es consistente con el estudio de Pomahuacre et al. (2022), quienes reportaron una fiabilidad superior a .736 en población similar. En cuanto al análisis factorial, los valores obtenidos superaron .30, lo cual se considera adecuado.

Asimismo, en el objetivo específico tres y cuatro, que plantea identificar los niveles de conciencia plena, se halló que el nivel alcanzado por la mayoría de participantes fue medio (57.5%), esto indica que, los estudiantes pueden concentrarse y controlarse un poco, pero no lo suficiente para evitar comportamientos agresivos. Según estudios de Vargas (2022), ser más consciente de lo que uno hace puede ayudar a manejar mejor el estrés y ser menos agresivo.

Por eso, sería importante incluir programas de mindfulness en las escuelas para enseñar a los escolares a ser más consciente y reducir la agresividad.

En cuanto al siguiente objetivo, al identificar los niveles de agresividad se halló que predomina el nivel medio de agresividad en los participantes (56%), lo cual indica que algo preocupante está pasando en ese grupo de personas. Diversos estudios (Archer y Coyne, 2005) señalan que la agresividad en adolescentes puede estar asociada a factores escolares como la presión académica, problemas de disciplina o conflictos con pares; a factores familiares como discusiones, violencia intrafamiliar o estilos de crianza inadecuados; así como a factores sociales vinculados con contextos de riesgo. En este sentido, el hallazgo de un nivel medio mayoritario no debe interpretarse como un dato neutral, sino como una señal de alerta que amerita acciones preventivas desde la escuela y la familia.

Posteriormente, al comparar la conciencia plena según sexo, se halló que los varones no presentan diferencias con respecto a las mujeres, se pueden inferir que la conciencia puede estar afectada por las exigencias mentales y emocionales de la adolescencia. Según Kang et al. (2018), el desarrollo del mindfulness en adolescentes varía significativamente según el entorno emocional y social. Por ello, resulta crucial implementar estrategias sin diferencias de sexo que promuevan esta habilidad tanto en varones como en mujeres.

Del mismo modo, al analizar conciencia plena según el grado escolar de los participantes, se observaron que existen diferencias estadísticamente significativas. En grados más avanzados, los estudiantes suelen enfrentarse a mayores exigencias académicas, presiones sociales y expectativas personales relacionadas con su futuro educativo o laboral. Estas demandas pueden generar un incremento en los niveles de estrés y frustración, estas condiciones podrían dificultar la práctica de la atención plena, ya que requieren un alto nivel de autoconsciencia y control emocional que no siempre está suficientemente desarrollado en esta etapa (Schonert-Reichl y Steward, 2010). En grados superiores, como cuarto de

secundaria, es probable que los estudiantes enfrenten mayor presión relacionada con el rendimiento académico, la preparación para el ingreso a la educación superior y la definición de su identidad vocacional. Esto puede afectar su capacidad para gestionar y mantener la atención plena.

De igual forma, según tipo de familia, se encontró que los estudiantes que proceden de familias monoparentales, nucleares o extensivas no presentan diferencias significativas en la conciencia plena. Este hallazgo sugiere que el tipo de estructura familiar, por sí sola, no determina el desarrollo de la atención plena en los escolares. Investigaciones recientes han mostrado que más allá del tipo de familia, lo que tiene mayor impacto en el desarrollo del mindfulness en niños y adolescentes es la calidad del vínculo afectivo, la presencia de rutinas estructuradas, y el modelado de prácticas de regulación emocional por parte de los cuidadores (Franco et al., 2016). Es decir, un adolescente que vive en una familia monoparental, pero tiene una relación cercana, comunicativa y estable con su figura parental podría desarrollar niveles similares de conciencia plena que uno que vive en una familia nuclear.

Asimismo, investigaciones recientes destacan que el apoyo emocional percibido dentro del núcleo familiar es un predictor significativo de la conciencia plena en adolescentes (Schaupp y Geiger, 2021). No obstante, también se reconoce que la influencia del tipo de familia no es uniforme y puede estar mediada por factores culturales, socioeconómicos y por la calidad de las relaciones intrafamiliares, más que por la estructura familiar en sí misma (Mayer, 2009).

Respecto a la variable agresividad, se halló que no existen diferencias comparativas según sexo. Tradicionalmente, se ha asociado la agresividad con los varones, especialmente en su manifestación física o directa, mientras que en mujeres se ha reportado una mayor tendencia a la agresividad relacional o indirecta (Archer, 2004). Sin embargo, en contextos donde existen estrategias educativas que promueven la igualdad de género y la regulación emocional desde

edades tempranas, estas diferencias tienden a reducirse (Card y Little, 2006). Pero como es común tanto en hombres como en mujeres, es importante tratar este problema de manera completa y amplia, el hallazgo refuerza la necesidad de no asumir diferencias por sexo de forma automática, y de enfocar las intervenciones preventivas en la gestión emocional y la resolución de conflictos en todos los estudiantes, independientemente de su género.

En relación con el grado escolar, la prevalencia de agresividad evidenció un nivel de significancia de $p < .05$ lo que demuestra que existen diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes grados escolares. Este hallazgo se vuelve importante, ya que se evidencia que los adolescentes en las escuelas dan un paso complejo y transformador en estos últimos años de la etapa escolar, lo interfiere en sus emociones sumado a que el entorno social se vuelve más importante y la búsqueda activa comienza con la identidad personal (Santrock, 2021). En consecuencia, durante este período es habitual que los jóvenes enfrenten desafíos internos y externos que pueden causar frustración, irritabilidad o comportamiento impulsivo. De igual manera, la presión académica, los conflictos interpersonales y los cambios hormonales pueden contribuir a un aumento de la agresividad, especialmente si no tienen suficientes herramientas para regular sus emociones. Por lo tanto, es comprensible que el nivel de agresión varíe dependiendo del grado escolar, ya que no solo refleja la diferencia académica, sino también la diferencia en el momento de la evolución en el que viven cada grupo de estudiantes.

De manera complementaria, al analizar la agresividad según tipo de familia, no se hallaron diferencias significativas en la práctica de comportamientos agresivos entre los escolares ($p > .05$). Este hallazgo sugiere que la estructura familiar, por sí sola, no tiene un efecto determinante en la manifestación de conductas agresivas dentro de esta población estudiantil. Es posible que estudiantes de diferentes tipos de familia reciban niveles similares de contención emocional, supervisión o límites, lo cual reduce la probabilidad de manifestar agresividad. Además, en contextos donde la figura cuidadora (sea madre, padre o abuelo)

cumple un rol afectivo y educativo adecuado, el impacto de la estructura familiar puede diluirse. En este sentido, este resultado es importante porque contribuye a desmontar ciertos estigmas sociales en torno a las familias monoparentales o extensas, investigaciones más recientes señalan que lo más relevante no es la estructura del hogar, sino la calidad de las relaciones familiares, el estilo de crianza, la comunicación y el apoyo emocional que se brinda al menor (Verdugo et al., 2014).

En cuanto al objetivo general, la presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre agresividad y conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este, comprobándose que existe una relación negativa, moderada y significativa. Ello resultado coincide con investigaciones anteriores que refieren que prestar atención plena puede ayudar a reducir la agresividad. En este mismo sentido, Eisenlohr-Moul et al. (2016) encontraron que practicar mindfulness puede ayudar a disminuir la agresividad. Asimismo, Sharma y Rush (2014) descubrieron que el mindfulness favorece el control de las emociones en momentos estresantes, además de reducir la impulsividad y la agresividad.

Finalmente, respecto a la relación entre las dimensiones de agresividad y conciencia plena se hallaron correlaciones negativas y magnitud baja. Este hallazgo sugiere que, aunque existe una relación entre las variables, puede implicar que otros factores no medidos en este estudio también influyen en la relación entre agresividad y conciencia plena. Por ello, es importante considerar que los programas de mindfulness podrían ser útiles para ayudar a controlar las emociones y reducir la agresividad en el futuro. Sin embargo, será necesario diseñar intervenciones más personalizadas y específicas para abordar estos aspectos de manera efectiva.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. La Escala de Atención consciente presenta adecuada confiabilidad y validez.
- 6.2. El Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad presenta adecuada confiabilidad y validez.
- 6.3. La variable Conciencia plena presenta mayor índice en el nivel medio (57.5%).
- 6.4. La variable Agresividad presenta mayor índice en el nivel medio (56 %).
- 6.5. El sexo de pertenencia y el tipo de familia del cual proceden los escolares no presentan un papel diferenciador en la práctica de la conciencia plena, no obstante, respecto al grado escolar se evidencia que si existen diferencias significativas.
- 6.6. El sexo de pertenencia y el tipo de familia del cual proceden los escolares no cumplen un papel diferenciador en la práctica de comportamientos agresivos, no obstante, respecto al grado de escolaridad se evidencia que si existen diferencias significativas.
- 6.7. Existe relación negativa, moderada y significativa entre las variables, es decir, cuanto mayor desarrollado se encuentre la conciencia plena, menor es la probabilidad de prácticas o emisión de conductas agresivas entre los estudiantes de secundaria de Lima Este o viceversa.
- 6.8. Se concluye que la conciencia plena guarda una relación negativa de baja magnitud con las dimensiones de la agresividad, lo que sugiere que el desarrollo de la atención consciente puede contribuir a reducir conductas agresivas, aunque se requiere considerar otros factores e implementar intervenciones más específicas.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Fortalecer con evidencias de invarianza para la Escala de Atención consciente en futuras investigaciones y contextos escolares similares, dado que ha demostrado ser un instrumento psicométricamente confiable y válido para evaluar la conciencia plena en adolescentes.
- 7.2. Realizar estudios de invarianza para el Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad como herramienta de detección en intervenciones escolares, orientadas a identificar y prevenir conductas agresivas, dada su solidez psicométrica en población adolescente.
- 7.3. Implementar programas de prevención de la violencia y control emocional en instituciones educativas de Lima Este, con énfasis en el manejo de la agresividad en adolescentes.
- 7.4. Reforzar las habilidades de conciencia plena a través de talleres continuos que favorezcan su desarrollo desde edades tempranas, con el objetivo de avanzar hacia niveles altos y sostenibles en el tiempo.
- 7.5. Profundizar en el estudio de factores familiares y personales que potencian la conciencia plena en estos subgrupos, con el fin de replicar buenas prácticas en otros contextos familiares y educativos.
- 7.6. Diseñar estrategias de intervención psicoemocional dirigidas a estudiantes varones de familias monoparentales, con el propósito de reducir conductas agresivas mediante el fortalecimiento de habilidades sociales y autorregulación emocional.
- 7.7. Promover programas de mindfulness en las escuelas como estrategia preventiva contra la agresividad, integrándolos en las sesiones de tutoría o actividades extracurriculares orientadas al bienestar emocional.
- 7.8. Profundizar en investigaciones que analicen la relación entre la conciencia plena y las dimensiones de la agresividad (cólera, irritabilidad y agresividad), con el fin de diseñar

programas de intervención más específicos que favorezcan el control emocional y la disminución de conductas agresivas en estudiantes de secundaria.

VIII. REFERENCIAS

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Archer, J., y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Asociación Médica Mundial [AMM]. (2013). *Declaración De Helsinki De La Amm – Principios Éticos Para Las Investigaciones Médicas En Seres Humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bishop, SR., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, W., y Ryan, M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Wile.
- Card, N., y Little, T. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International*

Journal of Behavioral Development, 30(5), 466–480.
<https://doi.org/10.1177/0165025406071904>

Carrasco, M. y Gonzáles, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7–38.
<https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>

Coccaro, E., Harvey, P., Kupsaw-Lawrence, E., Herbert, L., y Bernstein, D. (1991). *Anger, Irritability, and Assault Questionnaire (AIAQ)*. APA PsycTests.
<https://doi.org/10.1037/t02007-000>

Coccaro, E., Sekhar, C., Yanowitch, R. y Phan, K. (2012) Función corticolímbica en la conducta agresiva impulsiva. *Revista Psiquiatría Biológica*. 19(2), 46-53.
10.1016/j.psiq.2012.06.001

Coccaro, E, Lee, R., Breen, C., y Irwin, R. (2023). Plasma and cerebrospinal fluid inflammatory markers and human aggression. *Neuropsychopharmacology*, 48(6), 1060–1066.
<https://doi.org/10.1038/s41386-023-01541-3>

Contini, N., Mejail, S., Caballero, V., Lacunza, B., y Lucero, G. (2021). Adolescentes, escuela y comportamiento agresivo en tiempos de pandemia. Dinámicas y retos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-24. <https://doi.org/10.33255/3263/1026>

Dishion, T., y Dodge, A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 395–400. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3579-3>

- Doumerc, C., Cuamba, N., Aguilera, J., Pedroza-Cabrera, F., y Martínez, K. (2023). Relación entre las prácticas parentales y la conducta agresiva en adolescentes de Aguascalientes, Aguascalientes. *Psicumex*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.573>
- Eisenlohr-Moul, A., Walsh, C., Charnigo, R., Lynam, D. y Baer, R. (2016). The "what" and the "how" of dispositional mindfulness: using interactions among subscales of the five-facet mindfulness questionnaire to understand its relation to substance use. *Assessment* 19(3), 276–286. [10.1177/10731911162446658](https://doi.org/10.1177/10731911162446658)
- Estrada, G., Gallegos, A., Mamani, J., y Zuloaga, C. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 40(1), 81-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675747>
- Farfán, M. (2023). *Validación de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) en universitarios de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/130630>
- Fernández, I. (2019). *Mindfulness y educación: Beneficios y aplicaciones educativas de la atención plena y su relación con el Bachillerato Internacional* [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional UPNA <https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/8acefd34-404d-489b-8fbc-3463bfb7cf44/content>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. [UNICEF] (15 de octubre del 2021). *Estado Mundial de la Infancia: En mi mente, promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/estado-mundial-de-la-infancia-unicef-destaca-modelo-peruano-atencion-comunitaria-salud-mental>

- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF]. (16 de noviembre del 2023) *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.
<https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Frontiers in psychology*, 17, 1385. 10.3389/fpsyg.2016.01385
- García, J., y Demarzo, P. (2015). *Manual práctico de mindfulness: Curar el cuerpo, atender la mente* (1.^a ed.). Siglantana.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *MacGraw-Hill*.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., y Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry research*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivir con plenitud ante las catástrofes: Usar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Dell Publishing.
<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/21d2e4432001d054d39fc8fc1bb5293f.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>

- Kabat-Zinn, J. (2005). *Mindfulness en la vida cotidiana: Dondequiera que vayas, ahí estás. Paidós.*
- Kang Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H., Rocha, T., Lepp, N., Gold, J., y Britton, W. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal School Psychology*, 68, 163-176.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.004>
- La Rosa, S. (2018). *Resiliencia y agresividad en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas Públicas del distrito de Comas* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30679>
- López-González, L., Álvarez, M., Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 75-91.
<https://www.redalyc.org/journal/274/27449361010/html/>
- Luna, A., De Gante, A., y Sandoval, J. (2021). Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de secundaria. *Revista EDUCA UMCH*, 18, 110-130.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.174>
- Mayer, B. (2009). *Adolescents' Family Models: A Cross-Cultural Study*. [Tesis de doctorado, Universidad Konstanz]. Repositorio Institucional UK. <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/11216>
- Martínez, J. y De la Cruz, K., (2022). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Huayucachi – Huancayo 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional

UPLA.

<https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/3841/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (26 de diciembre del 2019). Minedu: cerca de 12,000 casos de violencia escolar se reportaron este año. *Agencia Peruana de Noticias*. <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-cerca-12000-casos-violencia-escolar-se-reportaron-este-ano-779342.aspx>

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2023). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-10.pdf>

Ministerio de Salud [MINSA]. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/417845/-310430582486114379520191106-32001-1ir2id5.pdf?v=1573077734>

Moscoso, M. (2000). Estructura factorial del inventario multicultural latinoamericano de la expresión de la cólera y la hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 321–343. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532204>

Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (18 de mayo del 2023). *Educación sexual integral*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>

- Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Polo, R. (2022). *Resiliencia - cólera, irritabilidad y agresividad en adolescentes de Lima Norte – 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal] Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6667>
- Pomahuacre, J., Sanchez, L., y Pomahuacre, L. (2022). Conducta criminal y trastornos mentales: Revisión sistemática de instrumentos de autorreporte para adolescentes en conflicto con la ley. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(2), 161–184. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i2.23856>
- Ramos, C. (2020). *Programa “Vivamos en armonía” y nivel de agresividad en estudiantes del primero de secundaria, de la IE Coronel José Gálvez, Comas – Lima* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41332>
- Regalado, A. (2019). *Agresividad en adolescentes del nivel secundaria del colegio nuestra señora de Fátima del Callao* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4020>
- Santrock, J. (2021). *Life-span development* (18th ed.). McGraw Hill.
- Schanen, C., Nguyen, K., y Hughes, C. (2022). Mindfulness in adolescence: Gender differences and emotional regulation across school contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(2), 290–305. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01552-2>

- Schaupp, J. y Geiger, S. (2021) Mindfulness as a path to fostering time affluence and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(1), 196–214. <https://doi.org/10.1111/aphw.12298>
- Schonert-Reichl, K. y Steward, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre and Early Adolescents Well-Being and Social and Emotional Competence. *Journal of youth and adolescence*, 1(3), 211–223. 10.1007/s12671-010-0011-8
- Sharma, M., y Rush, E. (2014). Mindfulness-Based Stress Reduction as a Stress Management Intervention for Healthy Individuals: A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 19(4), 271–286. <https://doi.org/10.1177/2156587214543143>
- Silva-Fernández, C., y Pabón, K. (2023). Factores de riesgo asociados a la agresividad en adolescentes: diferenciación por sexo. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 17(1), 43-55. <https://doi.org/10.21500/19002386.6245>
- Tremblay, E., Hartup, W., y Archer, J. (2004). *Developmental origins of aggression*. Guilford Press.
- Vargas, R. (2022). *Análisis psicométrico del cuestionario de cólera, irritabilidad, agresión (CIA) en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa - Sullana, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114476/Vargas_MRJ-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42-51.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972016000100006&lng=es&tlng=es.

Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R., y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 207-222. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21331836002.pdf>

Woloschin, L., y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños: Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar: Dirigido a padres, maestros y otros profesionales*. RBA.

IX. ANEXOS

Anexo A. Protocolos de los instrumentos

Escala de Conciencia Plena – MAAS

A continuación, leerá una serie de enunciados, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos marcando con una equis “X” debajo del número que corresponde.

Casi siempre	Muy Frecuentemente	Algo Frecuente	Poco Frecuente	Muy poco Frecuente	Casi Nunca
1	2	3	4	5	6

		1	2	3	4	5	6
1	Podría estar experimentando alguna emoción y no ser consciente de ella hasta algún tiempo después.						
2	Rompo o derramo cosas debido al descuido, a no prestar atención, o por estar pensando en otra cosa.						
3	Se me hace difícil permanecer concentrado en lo que está sucediendo en el presente.						
4	Tiendo a caminar rápido para llegar a mi destino sin prestar atención a lo que experimento en el camino.						
5	No suelo notar sensaciones de tensión física o malestar hasta que realmente agarran mi atención.						
6	Me olvido el nombre de una persona justo después de que se haya presentado.						
7	Pareciera que estoy “funcionando en automático” sin mucha conciencia de lo que estoy haciendo.						
8	Paso de una actividad a otra sin estar realmente atento a estas.						
9	Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que pierdo el contacto con lo que estoy haciendo en este momento para alcanzar esa meta.						
10	Hago trabajos o actividades automáticamente, sin ser consciente de lo que estoy haciendo.						
11	Me encuentro escuchando a alguien con una oreja, haciendo otra cosa al mismo tiempo.						
12	Voy a lugares en “piloto automático” y luego me pregunto para qué fui ahí.						
13	Me encuentro preocupado con el futuro o el pasado.						
14	Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención.						
15	Tomo mi cena sin ser consciente de que estoy comiendo.						

Anexo B.

Cuestionario de CIA

Nombres y apellidos:

Curso: Edad:

Fecha:

Instrucciones:

Este cuestionario está diseñado para saber sobre tu estado de ánimo. Usando esta escala que sigue a continuación selecciona tu respuesta marcando con una “x” uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios.

N= nunca RV= rara vez AV= a veces AM= a menudo S= siempre

Recuerda que tu sinceridad es muy importante, no hay respuesta mala ni buena, asegúrate de contestar todas.

	N	RV	AV	AM	S
1. Soy un (una) renegón (a).					
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.					
3. Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.					
4. Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.					
5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.					
6. Me molesta que la gente se acerque mucho a mi alrededor.					
7. Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido.					
8. Con frecuencia estoy muy molesto y a punto de explotar.					
9. No me molesto (a) si alguien no me trata bien.					
10. Yo soy muy comprensible con todas las personas.					

11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.					
12. Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.					
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.					
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que en otras veces no grito.					
15. Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.					
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.					
17. Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.					
18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me vuelvo más tranquilo					
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.					
20. Peleo con casi toda la gente que conozco.					
21. Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.					
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.					
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear alguien.					
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea.					
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.					
26. Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.					
27. Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.					
28. Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.					

29. Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.					
30. No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.					
31. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella).					
32. Cuando la gente me grita, yo también le grito.					
33. Cuando me enoja digo cosas feas.					
34. Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.					
35. Cuando discuto rápidamente alzo la voz.					
36. Aún cuando este enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.					
37. Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.					
38. Cuando está enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.					
39. Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.					
40. A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.					
41. Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.					
42. Cuando me molesto mucho boto las cosas.					

Anexo C. Matriz de consistencia

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
¿Cuál es la relación entre la conciencia plena y la agresividad en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Lima Este?	<p>Objetivo General</p> <p>Establecer la relación entre conciencia plena y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación entre conciencia plena y agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima este.</p>	<p>Conciencia Plena</p>	<p>La investigación es de diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).</p> <p>La población está conformada por 1200 alumnos, estudiantes entre 3ro, 4to y 5to de secundaria de ambos sexos que estuvieran matriculados y estudien en la institución.</p> <p>Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia</p>
	<p>Objetivos Específicos.</p> <p>1) Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario MAAS en estudiantes de una institución de Lima Este</p>	<p>Hipótesis Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen diferencias significativas entre la conciencia plena en estudiantes del nivel 	<p>Agresividad</p>	

	<p>2) Evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario CIA en estudiantes de una institución de Lima Este</p> <p>3) Identificar los niveles de conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima Este.</p> <p>4) Identificar los niveles de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.</p> <p>5) Comparar la conciencia plena en estudiantes del nivel secundario de una institución</p>	<p>secundario de una institución educativa de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Existen diferencias significativas entre la agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia. Existe relación entre conciencia plena y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución de lima este. 	<p>conformado por 200 estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de secundaria, seleccionados por su accesibilidad y por cumplir criterios específicos del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2018).</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)</i> <i>Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresividad (CIA)</i>
--	---	---	---

	<p>educativa de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.</p> <p>6) Compararla la agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este según sexo, grado y tipo de familia.</p> <p>7) Identificar la relación entre conciencia plena y las dimensiones de agresividad en estudiantes de una institución de Lima Este.</p>			
--	--	--	--	--