



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**“MANEJO DE LA IRA EN UN GRUPO DE NIÑOS DE  
SEGUNDO GRADO DE UN COLEGIO DE LIMA”**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con  
Mención en Psicología Educacional  
que presenta la

Bachiller:

Lucrecia A. Rodríguez Molina

Asesora: María Isabel La Rosa

LIMA - PERU  
2008

## AGRADECIMIENTOS

A Maria Isabel La Rosa, mi asesora, por su paciente guía, su permanente interés, sus buenos consejos y valiosos comentarios, así como su disposición para compartir materiales que enriquecieron mi trabajo.

A Arturo Calderón, mi asesor estadístico, porque nunca se negó a ayudarme y porque contribuyó a darle sentido a los resultados estadísticos.

Al colegio que me permitió aplicar el programa y a los niños participantes, así como a los maestros que facilitaron la realización del mismo.

A José, por su constante ánimo y apoyo para culminar esta investigación.

A Tato y Cachi, por ser mi constante inspiración.

## RESUMEN

ESPAÑOL. La violencia es un problema mundial que preocupa cada día más. Muchas veces la violencia puede ser el resultado de la ira mal manejada y es por ello que el presente estudio pretende comprobar si, enseñando estrategias para controlar la ira a un grupo de niños que cursan el segundo grado de primaria, es posible reducir su nivel de ira. El referente teórico es la psicología cognitiva y por ello se seleccionó el Inventario de Ira de Beck para medir el nivel de ira antes y después de la aplicación del programa para el manejo de la ira. En este estudio se conformaron dos grupos, uno experimental y uno de control. Se encontraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test del grupo experimental. Asimismo hubo diferencias significativas entre ambos grupos después de la intervención. Es posible que estas diferencias se deban a la efectividad del programa aplicado “Qué hacer con la Ira” (Sunburst).

ENGLISH. Violence is a growing problem in the world and it worries people more and more. Many times violence is the result of poor anger management skills, therefore this dissertation aims to prove to reduce anger in second graders after teaching them anger management strategies. The theoretical background of this work is the cognitive psychology and this is why the anger levels were measured with the Beck Youth Anger Inventory at the beginning and at the end of this project. Two groups were part of this research, one experimental and one for control. Significant differences were found in the pre-test and post-test in the experimental group, as well as in the comparison between the two groups after the application of the program. It is very possible that these differences were due to the effectiveness of the Anger Management Program “What to do about Anger” (Sunburst).

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO 1: LAS EMOCIONES EN EL SER HUMANO	1
Las emociones y la ira	1
Manejo de la ira en las escuelas	16
Planteamiento del problema de investigación	30
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	32
Tipo y nivel de investigación	32
Participantes	33
Instrumentos	33
Procedimiento	40
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	44
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	119
A. Inventario de Beck	
B. Programa “Que Hacer con la Ira”	
C. Carta a los Padres de Familia	

El presente trabajo estudia el tema de la ira como emoción en los niños y aborda su definición así como diversas formas de manejarla adecuadamente. El marco de referencia es la psicología cognitiva y se ha tomado la línea de Aaron Beck y Albert Ellis principalmente. Estos autores han estudiado de manera amplia y profunda el tema de las emociones, entre ellas la ira, y han sido la inspiración y el referente teórico de muchos programas de manejo de la ira. Existen varios estudios e investigaciones que demuestran que es posible enseñar a los niños a manejar emociones como la ira.

Ante la importancia de que el ser humano controle sus emociones, nace nuestra inquietud de estudiar cuánto conocen los niños su nivel de ira y cómo manejan esta emoción. Asimismo nos parece importante dar a éstos información y estrategias para manejarla, como una manera de prevenir situaciones problemáticas más difíciles de resolver. Muchas veces la ira mal manejada lleva no sólo a consecuencias internas en las personas, sino que desencadena actos violentos y agresivos llegando a la victimización y hostigamiento en muchos casos. Estos vocablos aluden al abuso físico y/o psicológico hacia otros. Los alumnos tienen el derecho de sentirse seguros en sus aulas y si van a encontrar compañeros agresivos y violentos que no saben controlar su frustración u otras emociones, no lo van a estar.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) presentó un informe recientemente sobre la salud y la violencia y, si bien la violencia no es el objeto de nuestro estudio, ésta muchas veces se genera a raíz de la ira mal manejada. Dicho

estudio afirma que América Latina es la región que presenta mayores índices de violencia en el mundo, siendo los jóvenes la población más afectada. Además plantea que la violencia es la causa de millones de muertes al año alrededor del mundo, muertes de personas cuyas edades oscilan entre los 15 y los 44 años (Soto, 2005). La violencia ha tenido un impacto muy notorio en los últimos años, por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1996 la ha considerado una amenaza para la salud pública ya que podría aumentar las tasas de mortalidad de las enfermedades infecciosas alrededor del mundo.

En los últimos años la violencia en el Perú se ha multiplicado de modo visible también. Esta violencia social se aprecia en Lima y algunas otras ciudades peruanas a través del pandillerismo juvenil. Actualmente se estima que un 36 por ciento de las personas han sufrido agresiones por estas pandillas (Mejía Navarrete, 2005).

Si bien esto es sólo un ejemplo de cómo se vivencia la violencia en Lima, es posible considerar que trabajando con la población en la escuela podría prevenirse al menos en parte la existencia de este problema social, aún cuando existen diversos factores presentes en las causas de dicha violencia que escapan al tema de esta investigación. La violencia en nuestra juventud e infancia genera inseguridad y crea conflicto entre las personas (Ministerio del Interior, en Villalobos, 2006).

Entre otras causas, el mal manejo de la ira y posibles patologías podrían ser las razones que llevan a las personas a actuar de forma violenta y agresiva. Frente a este contexto, el rol de la escuela es fundamental y debe apoyar el potencial de cada alumno para manejar adecuadamente sus emociones negativas.

Beck (1999) afirma que la ira es una emoción que sentimos y que depende de nuestra interpretación y del significado que le demos. Afirma que existe una

clara relación entre nuestros pensamientos y las emociones que experimentamos y a su vez, la reacción emocional afecta nuestro comportamiento. Cuando las emociones son muy negativas o intensas, nuestra conducta se puede bloquear o volver desadaptativa y hasta generar violencia.

Hay personas que tienen una tendencia mayor a actuar de esta manera, debido a sus creencias de base, que pueden ser rígidas o incorrectas, y que generalmente fueron aprendidas a través de la educación y las experiencias previas.

Todas las personas manifiestan ira en algún momento, sin embargo aquellas personas que la manifiestan intensa y frecuentemente son más propensas a expresar conductas violentas y hostiles hacia los demás. Aquellas que saben controlarla y expresarla adecuadamente tienen más posibilidades de tener mejores relaciones interpersonales, de ahí la relevancia de crear y aplicar más programas de prevención de la ira en las escuelas (Beane, 1999) para diseminar información sobre cómo manejarla. Los autores del programa “What To Do About Anger” (WTDA - “Que hacer con la Ira”) sostienen que es necesario entender las causas, reacciones y consecuencias de la ira, para así poder solucionar conflictos de la vida cotidiana. Las investigaciones demuestran que el manejo adecuado de esta emoción podría evitar actitudes hostiles y agresivas más adelante (Keltikangas-Järvinen & Heinonen, 2003).

Es por ello que tenemos que incrementar los esfuerzos para desarrollar programas de manejo de la ira y prevención de la violencia antes de que sea demasiado tarde. El presente trabajo pretende hacerlo con el fin de tomar conciencia de su importancia en la vida de las personas. Creemos que enseñando a los niños a manejar su ira tempranamente, en el futuro serán personas menos agresivas y más sanas. Por ello, este estudio se propuso verificar el efecto de un

programa para el control de la ira en un grupo de niños de segundo grado de primaria en comparación con su grupo control.

La información del presente estudio se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero se desarrolla el marco teórico que trata sobre las emociones en el ser humano, en especial la ira y el manejo de ésta en las escuelas. En el segundo capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos relacionados al tipo y nivel de la investigación, la selección de participantes, los instrumentos de medición usados y finalmente el procedimiento seguido a lo largo del trabajo. Seguidamente se incluye el tercer capítulo con los resultados obtenidos en el estudio y éstos se presentan a nivel cuantitativo y cualitativo, incluyendo los efectos globales del programa en los niños y los efectos de cada actividad del programa. En el quinto capítulo se expone la discusión de los resultados obtenidos tomando en cuenta las hipótesis planteadas al inicio de la investigación y fundamentando las explicaciones en el referente teórico elaborado. Finalmente se plantean conclusiones y recomendaciones sobre el uso del programa a futuro, con el fin de aportar sugerencias de apoyo e intervención en las escuelas. Luego se presentan las referencias bibliográficas y los anexos con información adicional relacionada a la metodología y resultados.

## CAPITULO 1: LAS EMOCIONES EN EL SER HUMANO

### Las emociones y la ira

Las emociones y las conductas de las personas están en función de cómo las personas perciben los eventos o situaciones. Las situaciones mismas no producen incomodidad directamente, sino la interpretación de éstas es lo que provoca los sentimientos de las personas (Ellis, 1962, 1977; Beck, 1976). Este es uno de los postulados principales de la Teoría Cognitiva de Beck y de la Racional Emotiva de Ellis y que sientan las bases de nuestra investigación. Dichas teorías afirman que existe una clara relación entre los pensamientos de las personas y las emociones que sienten. Lo que las personas piensan y perciben de sí mismas es importante y tiene efecto directo en cómo se sienten y actúan. Cuando las personas no pueden ser objetivas al interpretar una situación, pueden distorsionar la información y sacar conclusiones negativas (Beck, 2003). Según Ellis (1962) las emociones son naturales y son reacciones a nuestras interpretaciones y creencias. Estas cogniciones impactan nuestra conducta (Reinecke, 1996) y las emociones destructivas como la ira, la depresión y la ansiedad minan nuestros objetivos. Al momento de definir las emociones, muchos autores basan sus definiciones en tres componentes: el cognitivo, el fisiológico y el conductual (Pérez Nieto, 1997).

Según el sistema cognitivo, ante una situación, surge una percepción o procesamiento cognitivo y luego una reacción o respuesta. Las reacciones pueden

ser: emotivas, conductuales y/o fisiológicas. Las personas tienen pensamientos evaluativos, rápidos y breves y no siempre son el resultado de una reflexión o razonamiento, sino más bien que aparecen automáticamente. Estos pensamientos pueden tener forma verbal (“lo que digo”) y/o visual (imágenes) y son llamados pensamientos automáticos. Estos surgen de las creencias y estas creencias son ideas que son tomadas por las personas como verdades absolutas.

Como dice Beck (1976) las creencias centrales son interpretaciones profundas de las que las personas no tienen clara conciencia (no las expresan ni a sí mismas). Estas creencias se desarrollan desde la infancia y consisten en definiciones, evaluaciones o interpretaciones de sí mismos, de las otras personas y del medio ambiente y representan el nivel más profundo y riguroso de interpretación. La rigidez de estas creencias surge al estar éstas en un nivel poco consciente y no tienen cuestionamiento de las personas.

Los pensamientos automáticos e imágenes que están en nuestra mente son referentes a ciertas situaciones y representan el nivel más superficial de las cogniciones. Entre ambos niveles están las denominadas creencias intermedias, influidas por las creencias centrales e influyentes sobre los pensamientos automáticos. Las creencias intermedias están constituidas por: reglas (normas), actitudes y supuestos.

Algunas personas constantemente tienden a equivocarse en su forma de pensar e interpretar las situaciones. Estas son personas que padecen un trastorno psicológico y con frecuencia se observa un desvío negativo en la forma de procesar la información. De ahí surgen distorsiones cognitivas llamadas ideas irracionales, tales como: pensamiento “de todo o nada”, “descalificar o descartar lo positivo, rotulación (“etiquetar”), etc. Por ello es importante que dichas personas aprendan a

identificar sus pensamientos, ver sus posibles errores de interpretación y cuestionarlos, de modo que lleguen a ver las cosas de otra forma, más realista y objetiva. Las terapias cognitivas y los programas de manejo de las emociones pueden ayudar con este objetivo.

Al querer estudiar la ira específicamente, el objetivo de nuestra investigación, fue difícil encontrar una única acepción para él. Las definiciones revelaban ambigüedad y a veces palabras como hostilidad, enojo, rabia, etc. eran utilizadas como ira. La misma dificultad encontraron Fernández-Abascal (1995) y Szprachman (2002). Esta última decide llamar a la ira “enojo descontrolado” como equivalente al término “anger” del inglés y refiere que en España y en Centroamérica su equivalente es ira, enojo y cólera.

Beck (1999) habla de la ira como la percepción de una amenaza o pérdida injusta por culpa de otras personas lo que nos lleva a sentir ansias de venganza o agresión y atribuir malicia en aquellas personas que ocasionaron la situación. Estos prejuicios cognitivos nos llevan a considerar a estas personas como enemigos. A veces las personas piensan que la ira es la primera respuesta ante una ofensa, pero no es así. Lo que sucede es que la interpretación de la situación es tan rápida que ni se percibe. Muchas veces sentimientos de angustia, miedo o aflicción anteceden a la ira. Estos serán más o menos intensos según nuestros pensamientos automáticos e ideas irracionales.

Spielberger (1996) describió la ira en relación a sus tres componentes: emoción, actitud y conducta: presentando el modelo “Síndrome AHA” donde,

- Anger es el enojo descontrolado y alude a la *emoción*,
- Hostility es la hostilidad y se refiere al componente *actitud*,
- Agression o agresión es el componente *conductual*.

Para ambos autores, el enojo descontrolado es el estado emocional o sentimientos que varían en intensidad, desde la leve irritación o molestia, hasta la intensa ira, furia y rabia. La hostilidad se refiere a las actitudes que motivan las conductas agresivas, dirigidas hacia la destrucción de objetos o daño físico hacia personas. La agresión alude a las conductas destructivas dirigidas a otras personas u objetos. Spielberg, Jacobs, Russell y Crane (1983) describen una especie de continuidad en la definición de ira, hostilidad y agresión. La ira es un concepto más simple que la hostilidad o la agresión, porque se refiere a un estado emocional, que consta de sensaciones que varían en intensidad. La hostilidad se refiere a las actitudes que motivan conductas agresivas para destrozar objetos o a la gente y la agresión es el extremo del continuo. Nosotros usaremos los vocablos “ira” o “enojo” cada vez que nos refiramos al vocablo inglés “anger” que consideramos es el que más exactitud presenta.

Siegmán y Smith (1993) diferenciaron en su obra la *ira estado* de la *ira rasgo*. La ira estado es limitada en el tiempo, tiene un inicio y un fin y consta de tensión, enojo, irritación o furia, junto a la activación del sistema nervioso. La ira rasgo tiene duración y consistencia que hace que el individuo presente episodios de ira más frecuentes y más intensos. En ambos casos ésta va acompañada de una expresión facial característica. Algunos autores como Johnson, McKay y Rogers (1989) incluyen la definición de agresividad dentro del concepto de la ira mientras que Smith, Haynes, Lazarus, y Pope (1993) afirman que la ira sólo activa tendencias

hacia conductas agresivas. Pérez Nieto, Camuñas, Cano-Vindel, Tobal y Iruarrizaga (2000) anuncian que no hay que confundir la ira con otros conceptos parecidos, tales como la frustración. La frustración es más el disgusto hacia el hecho mientras que la ira se dirige más hacia el/ los culpable/s de la situación junto con el sentimiento de disgusto hacia la misma situación (Ortony, Clore y Collins, 1988).

En el DSM-IV-TR (2000), el enojo descontrolado aparece dentro de cuadros psicopatológicos como una característica de varios desórdenes y muy ligado a la conducta agresiva. Eckhardt y Deffenbacher (1995) propusieron una categorización específica, pero aún no se registra el cuadro como un desorden primario, tal como sí lo son la depresión y la ansiedad. Sin embargo, el manual incluye en la sección de desórdenes de control de la impulsividad, el desorden explosivo intermitente, en el cual describe la dificultad de la persona para resistir impulsos agresivos que pueden causar ataques a otros o a la propiedad. Personas con este desorden también podrían presentar ira crónica lo que los lleva a episodios de conductas agresivas. El desorden explosivo intermitente no se debe confundir con las respuestas agresivas presentes en otros cuadros como el desorden de conducta oposicionista y desafiante, desorden de personalidad antisocial, personalidad fronteriza, desorden de conducta u otros (House, 1999). Beck (2003) asevera que la ira desadaptativa también se presenta como un indicador importante de otros trastornos afectivos como la depresión.

Desde el punto de vista fisiológico, sabemos que las emociones son el resultado de la actividad del sistema límbico (Calder, Keane, Lawrence, y Manes, 2004). En el ser humano, el sistema límbico es el centro de la afectividad, donde se procesan diversas emociones y el hombre percibe penas, angustias y alegrías

intensas. El sistema límbico, es la porción del cerebro situada inmediatamente debajo de la corteza cerebral y ahí se ubican el hipocampo y la amígdala cerebral, ambos ligados a las emociones (Mesulam, 2000). Los lóbulos prefrontales y frontales juegan un papel especial en la asimilación neocortical de las emociones. Estos asumen dos importantes tareas: regulan las reacciones emocionales, frenando las señales del sistema límbico y desarrollan planes de acción determinados para situaciones emocionales. Cuando la persona se irrita, el sistema límbico toma las habilidades de razonamiento del lóbulo frontal. Los pensamientos racionales durante la cólera son muy difíciles y hasta imposibles. Por eso la gente puede hacer y decir cosas inadecuadas cuando está molesta. En los niños y adolescentes las emociones están más controladas por la amígdala mientras que en las personas adultas los lóbulos y la corteza pre-frontal ejercen un mayor control de éstas, con lo cual logran una mejor contención, evitando que se desborden las emociones.

La psicología cognitiva asocia la ira a distorsiones cognitivas y, cuando ésta es muy intensa, puede llegar a tal punto que puede hablarse de odio como dice Beck (2003). Este autor considera que al hablar de ira también tenemos que incluir el término de hostilidad. Para él la hostilidad es un conjunto de actitudes o pensamientos negativos sobre una persona, grupo o circunstancia, que sienta las bases para la ira. Estas predisponen a las personas a ser intolerantes con el entorno. En la confrontación hostil, las personas se ven unas a otras como rivales listos para atacar. Muchas veces el sentir ira, puede llevar a que la persona busque el origen de la misma para hacer algo al respecto con lo cual ésta se torna menos destructiva y hasta más aceptable. En otros casos, la ira lleva a una conducta hostil y agresiva.

Al hablar de agresividad, este mismo autor se refiere a la conducta motora de dañar a otra persona o destruir la propiedad. La intención es lo que delimita esta acción. Las agresiones pueden ser directas (ejemplo: pegar a la persona) o indirectas (ejemplo: romper platos). La conducta agresiva puede venir de la ira u hostilidad o puede ser planeada sin ira. Si la agresión viene de la ira, este autor la llama agresión hostil o emocional.

Ellis y Grieger (1962, 1981) hacen diferencia entre la ira sana y la no sana. La sana es moderada en intensidad y cuando es así lleva a la persona a cambiar. Cuando la ira es exagerada hablamos de ira irracional. Hay personas que tienen más tendencia a este último tipo de ira y son personas que malinterpretan las situaciones y que requieren de ayuda psicológica.

Bayer (2003) define la ira como una emoción humana básica y la considera una reacción normal cuando alguien se siente frustrado, herido o defraudado. Concuera con Beck además que al hablar de ira el problema no es la sensación misma de la ira, sino la reacción frente a ésta y usa palabras como *energía explosiva* que sale hacia *el exterior*. Si dejamos que la ira nos invada vamos a actuar agresivamente y vamos a perder el control. Si manejamos la ira adecuadamente podríamos obtener cosas favorables. El, como algunos de los autores ya mencionados, menciona el componente físico al hablar de ira. El componente físico incluye sensaciones de aumento de ritmo cardiaco, presión sanguínea, la cara sonrojada, temblor en las manos y piernas, entre otros. Autores como Siegman y Smith, (1993), Pérez Nieto (2000) y Scherer, Wallbott, y Summerfield (1986) coinciden con Bayer al decir que hay síntomas físicos típicos y variables que acompañan a la respuesta emocional de ira. Sudoración, temblores, aceleración del corazón, tensión muscular, dolores de cabeza y tensión en la

mandíbula son algunos de los signos fisiológicos asociados a este sentimiento. A lo largo de la historia se han identificado una serie de implicancias de la ira en problemas orgánicos, trastornos cardiovasculares, cáncer y úlceras.

Kassinove y Tafrate (2002) definen la ira como algo distinto a la hostilidad y agresividad. Dicen que la ira no es una forma de agresión ni tiene que llevar necesariamente a ésta. La ira sobreviene a la frustración y es un estado emocional, fisiológico y cognitivo que a veces es bueno pues nos lleva a la acción para corregir una situación. Izard (1991) refiere, por ejemplo, que la ira hasta podría prevenir una agresión pero ésta se podría convertir en patológica según su frecuencia, intensidad y duración (Wilde, 1995). Kassinove (1995) y Sukhodolsky (2000) también incluyen términos de intensidad, duración y frecuencia al definir la ira. Ellos la asocian a distorsiones cognitivas y conductas motoras.

La frecuencia de la ira alude al número de veces que una persona se molesta. Mientras unas personas reportan estar molestos casi todo el tiempo, otras dicen estarlo pocas veces (Kaufman, 1999). Cuando se habla de intensidad, se dice que la ira puede ir de leve (enojo, molestia) hasta severa (furia o rabia). Finalmente, la duración de la ira, va desde corta hasta larga. Algunos sucesos de ira son cortos, mientras que otros son largos. La ira puede ir acrecentándose y volviéndose más intensa poco a poco, así como puede empezar en un nivel muy alto e ir disminuyendo paulatinamente. Los estallidos de ira son comunes en algunas personas y pueden ser causados por desencadenantes menores.

En ocasiones donde la ira es de leve intensidad usualmente se usan palabras como “irritación o molestia” y para estados moderados se usan palabras como “indignación”. Cuando hablamos de estados severos tenemos palabras como “furia y rabia” para describir la ira que sentimos dice Wilde (1995). Los vocablos usados

en niveles menores (irritación o molestia) reflejan el estado interno de la persona, mientras que las usadas en el estado severo (furia y rabia) reflejan más una desorganización conductual de la persona. Asimismo Wilde (1995) detalla que algunos episodios de ira son cortos y efímeros. La ira aparece y la persona explota con gran intensidad, pero así como viene se va. En el otro extremo tenemos a aquellas personas que mantienen la ira por días, meses y hasta años. Esta es una ira resistente y problemática. La ira inicial puede ser leve, moderada o grave pero se va consolidando en el tiempo. Algunas personas, que como rasgo de personalidad tienen mucha ira, la demuestran frecuentemente ante diferentes estímulos o problemas y en muchos ambientes. Las personas con poca ira, en cambio, la sienten también menos frecuentemente. Su ira sale a flote sólo en ciertas ocasiones.

La ira forma parte de la vida cotidiana y no siempre se presenta en forma descontrolada. Kassinove (2002) reconoce que la expresión de la ira está socialmente definida por representaciones conductuales desarrolladas y reforzadas dentro de la cultura. Según Wessler (1991), la influencia de la sociedad en nuestras reacciones es indiscutible. Nosotros aprendemos cómo reaccionar cuando estamos molestos y aprendemos también cuándo ponernos molestos, pero esto puede variar de cultura en cultura y de persona en persona. En algunas culturas las razones por las cuales las personas se sienten molestas son diferentes a las de otras culturas y se pueden esperar diferencias en las respuestas de ira según sexo, nivel socio económico, etc. Kassinove y Sukhodolsky (1995) afirman que las mujeres tienden a llorar cuando están molestas, por ejemplo; mientras que los hombres tienden a ser más agresivos cuando están molestos. Parte de nuestra respuesta a la ira es innata y parte aprendida. En los animales por ejemplo, las

respuestas motoras ante la ira son obvias. Algunos animales reaccionan con ruidos, emanando olores fuertes, o con caída de púas cuando están molestos. Sin embargo nuestras expresiones faciales son universales. Fácilmente podemos entender cuando vemos una cara molesta. Esta ha sido descrita y estudiada en muchas investigaciones y se ha hallado en bebés desde muy pequeños dice Izard (1991). Esta presenta ceño fruncido, labios tensos y mirada penetrante.

Al intentar definir la ira, Plutchik (2000) la asocia con la frustración y la describe como una emoción que sobreviene cuando no conseguimos lo que queremos o cuando algo se interpone con el cumplimiento de nuestros deseos. Asimismo vincula la ira al concepto de hostilidad y la considera como una mezcla de ira y disgusto, asociada con indignación, desprecio y resentimiento. Para Heim, Murphy y Golant (2001) la ira es un estado temporal, mientras que la hostilidad es un estado crónico de ira.

Barefoot (en Kassinove 2002) presenta una definición de hostilidad basada en las teorías sobre ira y agresión. También abarca los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El componente cognitivo de hostilidad son los sentimientos negativos hacia otros. El componente afectivo incluye varios estados emocionales como ira, enojo, resentimiento, disgusto y desprecio. Agresión es un aspecto del componente conductual de hostilidad. Este autor sostiene que a veces los tres componentes se pueden dar a la vez.

Ante la ira manejada inadecuadamente debemos pensar en formas de ayudar a las personas para que ésta sea canalizada de tal forma que no ocasione mayores problemas a la persona con ira o al entorno. En las intervenciones terapéuticas y en programas de prevención hay varios elementos a trabajar. Por ejemplo, tenemos las causas. Estas pueden ser estímulos externos o internos que desencadenan

este sentimiento. La causa más común se considera es la acción no deseada de otros hacia nosotros mismos, es decir el hecho negativo de alguien más (Beck, 2003). Ciertas situaciones provocan ira en algunas personas y no en otras. Esto se debe a la interpretación que dan a las mismas. Muchas veces las personas malinterpretan la situación y esto los lleva a la ira. Una misma situación puede no molestar a otras personas por la interpretación que éstas le den al mismo hecho, pero lo importante es que las personas aprendan a identificar las causas o desencadenantes de su ira.

Otros factores pueden ser las reacciones y las consecuencias de éstas. Las formas en que la ira puede ser manifestada o expresada varía entre las personas y estas reacciones tienen un impacto diferente sobre la salud mental y emocional de ellas (Plutchik, 2000). Algunas personas reaccionan suprimiendo la ira, o sea, la persona piensa en la provocación del enojo, susurrando insultos o maldiciones hacia sí mismo, pero no llega a expresar abiertamente su malestar. Esta reacción, identificada comúnmente con el “explotar hacia adentro” o *ira interna* según Johnson (1989) es muy dañina para la salud física, pues trae problemas cardiovasculares, gastrointestinales o inmunitarios. Shekelle, Gale, Ostfeld y Paul (1983) realizaron un estudio con trabajadores de una compañía a quienes se les tomó un test para evaluar su nivel de hostilidad y formas de reaccionar. Luego se les hizo un seguimiento para determinar si los puntajes altos de hostilidad y las reacciones de los participantes tenían correlación alguna con enfermedades coronarias. La conclusión del estudio confirmó esta relación.

Otra expresión del enojo puede ser explosiva, con insultos, gritos o agresiones físicas. Este tipo de expresión también se asocia con problemas de salud física pero sus consecuencias se traducen más en problemas interpersonales que

dificultan el adecuado desarrollo social de la persona. La persona con un estilo explosivo de enojo se encuentra con dificultades para relacionarse con compañeros de trabajo, estudio, pareja, etc. Esta viene a ser lo que Johnson (1989) denomina *ira externa* y en algunas ocasiones la persona no sólo hace visible su ira sino que la desplaza hacia terceras personas, es decir hacia personas que no están involucradas con las causas de la ira.

Finalmente, el enojo puede expresarse de manera asertiva, con verbalizaciones, gestos, tonos de voz y comportamientos que precisen la molestia de la persona de una manera socialmente aceptable. Esta es una forma adecuada de expresión del enojo pues no perjudica tanto la salud ni las relaciones interpersonales. La manifestación asertiva de la ira puede ayudar a mejorar los vínculos con las personas ya que apunta a la resolución de conflictos. También se le conoce como *ira controlada* por este autor y es la forma más saludable de reaccionar, en donde la persona trata de poner en marcha estrategias que apunten a la solución del conflicto que originó la ira. También apunta a reducir la intensidad y duración de estos sentimientos.

La ira se halla marcada cognitivamente por el significado de daño e injusticia, especialmente hecho por alguien de manera intencional. Es decir, la persona enojada tenderá a presentar pensamientos automáticos que conlleven las ideas de que está siendo perjudicada injusta e intencionalmente (Beck, 2003). La reestructuración cognitiva, a través de la discusión y reemplazo de los pensamientos automáticos por cogniciones más adaptativas, constituye la herramienta primordial para ayudar a las personas a manejar la ira patológica en terapia cognitiva (Austin, 1998). Al conocerse las causas que desencadenaron la ira, las personas pueden tomar acciones correctivas y solucionar el conflicto. Sin

embargo, en otras ocasiones, las personas no son capaces de controlarse o desconocen las causas de ésta. Otra forma de atacar dicho problema es la prevención, sobretodo a edades tempranas para que los niños vayan incorporando las estrategias eficaces para el manejo de esta emoción.

El modelo de Gardner (1983), si bien difiere en sus bases, ayuda a entender quizás el por qué algunas personas se encuentran en mejor control de sus emociones que otras y cómo algunas personas son capaces de entender las emociones de otros con mayor claridad. Este modelo podría explicar quizás la mayor o menor efectividad de los programas de manejo de ira en las personas. El presenta su postulado a través de su teoría de las inteligencias múltiples. Estamos aludiendo a la inteligencia intrapersonal e interpersonal básicamente. La inteligencia intrapersonal es aquella habilidad que permite al sujeto conocer y entender sus propias emociones. Este es capaz de monitorear qué está sintiendo y por qué. La capacidad de entender las emociones de los demás de manera empática viene a ser la inteligencia interpersonal. El tener más desarrolladas estos tipos de inteligencia se cree brindará una ventaja adicional para el control de la ira. En algunas escuelas se aplican con mucho éxito programas de manejo de ira como detallaremos en el siguiente capítulo.

En el cuadro 1.1 se resumen los conceptos principales de los autores que se han referido en este capítulo con el fin de aclarar el concepto de ira. Luego de la recopilación de definiciones y resumiendo, entendemos entonces que la ira es una emoción que sobreviene a la interpretación que hagamos de los hechos y tiene tres componentes, uno cognitivo, uno afectivo y otro conductual. La ira tiene características muy personales y dependiendo de su frecuencia e intensidad las personas que la exhiben deberán recibir apoyo psicológico. Con esta investigación

apuntamos a concientizarnos de lo importante que es el trabajo preventivo para así evitar desencadenar conductas de agresión que muchas veces sobrevienen a la ira mal manejada y agravan la situación para la persona y su alrededor.



## Cuadro 1.1.

## Postulados teóricos sobre la ira por autor

Autor	Postulados y conceptos más importantes
Ellis (1962)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ira como relación entre los pensamientos de las personas y las emociones que sienten.</li> <li>- Diferencia entre la ira sana y la no sana. La sana es moderada en intensidad y cuando es así lleva a la persona a cambiar. La ira exagerada es la ira irracional.</li> </ul>
Beck (1964)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las situaciones en sí no producen malestar directamente, sino es la interpretación de éstas la que provoca los sentimientos de las personas.</li> </ul>
Gardner (1983)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inteligencia intrapersonal es aquella que lleva a entender las emociones propias.</li> <li>- Inteligencia interpersonal es la que hace que la persona sea capaz de entender las emociones del otro.</li> </ul>
Bayer (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ira como una emoción humana básica, reacción normal cuando alguien se siente frustrado, herido o defraudado.</li> <li>- El problema no es la sensación misma de la ira, sino la reacción frente a ésta.</li> </ul>
Spielberger (1996) & Szprachman (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ira como "Síndrome AHA" (<u>A</u>nger/<u>H</u>ostility/<u>A</u>gression): Enojo (Anger) es la emoción; Hostilidad (Hostility) es la actitud; Agresión (Agression) es la conducta</li> </ul>
Wilde (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ira puede ser buena si lleva a la acción para corregir una situación, pero se puede convertir en patológica según su frecuencia, intensidad y duración.</li> </ul>
Kassinove & Tafrate (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ira como algo distinto a la hostilidad y agresividad.</li> <li>- La ira no es una forma de agresión ni tiene que llevar a ésta.</li> <li>- La ira como un sentimiento que sobreviene a la frustración.</li> </ul>
Siegman & Smith (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definen ira estado y la ira rasgo.</li> </ul>

## Manejo de la ira en las escuelas

Muchas veces escuchamos cifras alarmantes como las del Departamento de Justicia de los Estados Unidos que afirman que un tercio de los crímenes en la década de los 90 en ese país eran atribuibles a jóvenes menores de 18 años (Wilde, 1995). Asimismo mencionan que uno de cada 5 niños en ese país portaría un arma al colegio por lo menos una vez al mes. En los últimos años muchas personas han sido testigos de noticias aterradoras de violencia dentro de los colegios y universidades en Estados Unidos y Canadá en donde alumnos han atacado y asesinado a compañeros. Algunos ejemplos son,

- Febrero, 2008: Northern Illinois University, EEUU
- Febrero, 2008: Louisiana Technical College, EEUU
- Diciembre, 2007: Louisiana State University, EEUU
- Setiembre, 2007: Delaware State University, EEUU
- Abril, 2007: Virginia Tech, EEUU
- Abril, 2007: University of Washington, Seattle, EEUU
- Setiembre, 2006: Dawson College, Canada
- Setiembre, 2006: Shepherd University, West Virginia, EEUU

Otras cifras alarmantes del 2002 en Estados Unidos son:

- 290 millones de americanos sufrieron 23 millones de crímenes.
- 23% de éstos fueron crímenes con violencia.
- 40% de jóvenes han participado en alguna pelea en el último año.
- 10% de jóvenes estuvieron en 1, 2, 3 o 4 peleas el último año.
- 25% de jóvenes (varones) han llevado consigo un arma por lo menos una vez en el último mes (de ellos, 60 % tenían un cuchillo y 25% una pistola).

- Se afirma que los hombres tienen mucho más probabilidades de cargar un arma pero no sólo los hombres actúan violentamente.
- Estudios recientes refieren que mujeres universitarias tienden a ser más violentas cuando están celosas.
- Jóvenes que son agresivos tienden a venir de hogares rotos, con ira y violentos.

En Francia, en el año 2002, fueron declarados 81.000 casos de violencia escolar que hubieran llegado a los tribunales con penas de cárcel si hubieran involucrado a adultos (Calvo, 2005). Cifras de actos de violencia en los colegios españoles también son alarmantes. Según el informe del Defensor del Pueblo del año 2000, este tipo de abusos abundan en los centros de secundaria y es elevado el número de alumnos que sufren sus consecuencias de alguna forma.

Como se ve, la violencia crece en las escuelas día a día. En algunos países estos niveles son altísimos e involucran crímenes y muertes (Wilde, 1995). En muchos lugares se llegan a formar pandillas en donde las drogas y las armas son muy comunes. El hecho de que las armas sean fáciles de adquirir en algunos países como Estados Unidos puede ser un factor determinante en el incremento de la violencia. Un adolescente puede comprar un arma por una suma pequeña de dinero y si bien las armas no aumentan la frecuencia de la violencia, contribuyen a la severidad de la misma. Otro factor preocupante es la edad de las personas que atacan hoy en día, pues se observa que la violencia se da entre personas menores que antes. El tratamiento de la conducta antisocial y delincencial se ha convertido en el mayor foco de interés en Estados Unidos (Brown, 1999), sin embargo pensamos que el trabajo preventivo aportará mucho a la sociedad.

Hay estudios estadísticos que reportan cifras muy elevadas de violencia en las calles entre adolescentes y niños en muchos países. Sin embargo los efectos de la ira y la violencia a veces suelen estar escondidos en muchas aulas y escuelas del mundo. En las escuelas se debería poner énfasis en el desarrollo de programas que ayuden a controlar las causas de estos problemas para así evitarlos.

La ira muchas veces desencadena violencia y ambas afectan negativamente el ambiente de aprendizaje. Los niños no van a poder aprender si no se sienten seguros y a salvo. Muchos son víctimas de agresiones, peleas, amenazas y éstas provocan ansiedad y enojo en los niños. La ira puede estar en la base de la victimización y a su vez puede ser la respuesta de las víctimas. La victimización u hostigamiento escolar se entiende como el abuso verbal, físico o psicológico de una persona a otra. Es una acción negativa, de manera intencionada para generar mal o malestar a otra persona (Olweus, 1993) y puede ser física, verbal, muecas o gestos insultantes que implican la exclusión intencionada del grupo. Esta actúa en detrimento de la seguridad y el desarrollo de los niños (Kendall y Braswell, 1993). El inicio de la primaria es la etapa donde se afianzan las relaciones sociales con los pares y esto es la base para los vínculos futuros (Ladd, Birch y Buhs, 1999). Los niños hostilizados por sus pares no lograrán buenos vínculos sociales y van a mostrar efectos como la soledad, aislamiento, problemas de ajuste escolar y conducta (Hanish y Guerra, 2004). Estos niños se deprimen, pierden la motivación en la escuela e incluso evitan ir a la escuela. También pueden mostrar baja autoestima y depresión de mayores (efectos a largo plazo). Hoover y Oliver (1996) reportan en su obra que sus investigaciones mostraron que entre el 75% y 90% de estudiantes universitarios denunciaron haber sido victimizados en algún momento en su escuela. La intimidación representa un

problema no sólo para las víctimas, sino también para los victimarios. Ambos necesitan ayuda para canalizar sus emociones y poder interactuar con otros de manera exitosa (Scheras, 2002). Muchas veces la ira mal manejada es la que lleva a la intimidación. Hay otros casos en que factores adicionales conllevan a este tipo de conducta.

La victimización suele ser más frecuente en niños que en niñas (Ladd et al, 1999) ya que los niños son más agresivos, impulsivos e irritables que las niñas (Gurian, 2003). Sin embargo, Averill (1983) confirma en un estudio de autoreporte del nivel de ira en adultos que hombres y mujeres dicen sentir el mismo nivel de enojo, con la misma frecuencia y hasta por las mismas razones.

Averill distingue agresión de ira, diciendo que la agresión es la conducta y la ira la emoción. La ira es el impulso hacia la agresión según este autor, sin embargo a veces ésta es inhibida. La conducta agresiva pone en riesgo a los niños pues los niveles extremos hacen que ellos requieran de intervenciones terapéuticas de inmediato. La conducta agresiva se aprende desde muy temprano y se torna resistente al cambio si persiste después de los 8 años y no hay intervención (Walker, 1993 en Hoover, 1996). Estos niveles altos de conductas agresivas también conllevan a la delincuencia, abandono escolar, bajo rendimiento escolar y rechazo de los pares (Coie y Asher, 1992). Debido a esta estrecha relación entre ira y agresividad, la ira trae también consecuencias negativas para las personas y sociedad. DiGiuseppe (2007) cita en su obra al filósofo Séneca como alguien que hace muchos años ya habló de cuán nociva era la ira para el individuo y la sociedad. Los niños que no pueden controlar su ira pueden volcarse más agresivos con sus compañeros y si esto sucede en casa y en el colegio, tendrán problemas de adaptación más severos que aquellos niños que muestren agresividad sólo en

un ambiente (Loeber y Dishion, 1984). Estos niños también tienen más problemas en establecer relaciones con pares los primeros años de la primaria. Al hablar de agresividad, Berkowitz (1989, 1983) distingue entre la *agresividad instrumental* y la *emocional*. La primera se refiere al impulso que sale para beneficio del atacante y la segunda es la agresividad impulsiva o expresiva. El dice que los orígenes de ambas son diferentes y deben controlarse de maneras diferentes también.

Maslow (1970) expone en su teoría que el ser humano tiene cinco necesidades básicas. Estas se encuentran estructuradas en jerarquía lo que implica cubrir las primeras para ir avanzando a las siguientes y éstas son, según su importancia, las fisiológicas, las de seguridad, las sociales o de pertenencia, las de estima y finalmente las de autorrealización.

La necesidad fundamental es la fisiológica. Esta se refiere a la necesidad de aire, agua, comida y supervivencia elemental. Si estas necesidades básicas no son cubiertas las personas, no podrán concentrarse en las otras.

La segunda necesidad es la de seguridad. Esta es la necesidad de sentirse protegido y seguro en el ambiente. La ira y la violencia minan los sentimientos de seguridad y no permiten a las personas acceder a otras necesidades.

Una vez satisfechas estas necesidades pasamos a las necesidades sociales que pueden ser de amor, pertenencia, amistad, comunicación, o vivir en comunidad.

Luego vienen las necesidades de estima que es cuando buscamos ser reconocidos por nuestro trabajo, por nuestros logros. Queremos que los amigos nos vean como alguien en quien se puede confiar y capaz de ayudarlo. También

deseamos que nos elogien si hacemos algo bien en el trabajo, o si destacamos en alguna actividad. Queremos ser apreciados, valorados y reconocidos.

Cuando ya hemos logrado ser estimados y reconocidos por algo, empieza a surgir la necesidad de autorrealización. Aquí uno busca convertirse cada vez en alguien más de lo que es y llegar a la meta de lo que cree ser capaz en el futuro. Una vez lograda la autorrealización, empieza también a surgir la necesidad de la trascendencia. Es decir, de crear algo que perdure más allá de uno.

Cuando hablamos de la necesidad de seguridad, que es la que más se acerca a nuestro tema, nos referimos a la seguridad física y psicológica. En la mayoría de colegios la seguridad física está bastante bien garantizada, sin embargo la psicológica no. El daño psicológico ocurre con la victimización que anteriormente describimos. El aprendizaje óptimo ocurre cuando el colegio ofrece seguridad y estabilidad emocional para todos sus alumnos. La preocupación de que alguien se va a molestar con uno por cualquier razón puede afectar el aprendizaje en el aula. De ahí que muchos investigadores hayan dedicado tiempo y esfuerzos para estudiar los efectos de la victimización en los alumnos y la ayuda que ofrecen los programas de manejo de la ira en las escuelas.

Por ejemplo, Nugent, Champlin, y Wiinimaki (1997) reportan resultados positivos de sus estudios cuando se enseñaron técnicas de control de ira a un grupo de adolescentes delincuentes. El entrenamiento logró la reducción de conductas antisociales y la agresión en los adolescentes.

Kellner y Tutin (1995) refieren que niños con ira pueden desarrollar conductas antisociales incluyendo actos de violencia y cuando los niños se vuelven agresivos a temprana edad, la tendencia hacia conductas violentas suele

mantenerse estable. Es por ello que la intervención temprana es necesaria. Ellos hicieron un estudio con 7 alumnos de 14 y 15 años, en un colegio de EEUU, que presentaban perturbación leve o severa en el manejo de la ira. A su vez, ellos tenían perturbación de conducta y 3 de ellos, además, trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Se les aplicó un programa de prevención de manejo de la ira. El programa empezó enseñando a los alumnos a reconocer los síntomas fisiológicos de la ira. También les enseñaron a identificar los detonantes de su propia ira. Lo importante era que entendieran que la ira era una emoción “normal”, pero que debía ser manejada adecuadamente. Luego de encontrar las causas de su ira, los adolescentes debían identificar el nivel de su ira, cómo manejarla y evaluar la forma en que ésta podía ser trabajada. La hipótesis de este trabajo de investigación fue que luego de la aplicación del programa de manejo de ira, los adolescentes iban a disminuir sus conductas agresivas, lo cual fue comprobado con éxito. Los alumnos fueron evaluados antes y después de la intervención.

Deffenbacher (1993, 1999) investigó grupos de adolescentes que iban a escuelas regulares a los que se les enseñó habilidades sociales y cognitivas. Estos mostraron una disminución de ira descontrolada y un aumento de la expresión de la ira controlada y con ello se logró mejores relaciones interpersonales.

La ira y la agresividad se dan también entre alumnos y maestros. Muchas veces la demostración abierta y descontrolada de la ira de los alumnos conlleva a serios problemas en el aula. La buena relación entre maestro y alumno empieza con el respeto. Es difícil sin embargo que el maestro muestre respeto al alumno que es hostil y viceversa. Con esto, el aprendizaje se va mermando. Hay una clara correlación entre hostilidad y rendimiento, dice Wilde (1995) y para evitar que los

niños lleguen a la violencia hay que enseñarles a manejar su ira y hostilidad. La mayoría de hechos violentos ocurren cuando el agresor está molesto, dice Wilde.

Existen programas que enseñan a los niños a expresar su ira de una manera socialmente aceptable. Boman, Smith y Curtis (2003) afirman que los programas de manejo de ira que priorizan la reestructuración cognitiva de las personas y enseñan estrategias específicas de control, ayudan a disminuir las conductas agresivas y violentas en las escuelas. Otros autores aseveran que programas que enseñan formas adecuadas de expresar la ira son altamente exitosos, incluso en niños con problemas de impulsividad y desórdenes de déficit de atención (Marcus y Mático, 2007).

Según Feindler y Ecton (1986) todo entrenamiento de manejo de ira deberá incluir: (1) información sobre los componentes cognitivos y conductuales de la ira; (2) técnicas cognitivas y conductuales para manejar la ira y (3) facilitación de la aplicación de las técnicas aprendidas. Las técnicas usadas son relajación, juego de roles, asertividad, anticipación y resolución de problemas.

Existen algunas personas que opinan que debemos evitar ponernos molestos, mientras que otras personas piensan que deben expresarla abiertamente. Nosotros opinamos que la expresión de la ira es adecuada siempre y cuando la forma sea saludable. Las metas de todo programa de manejo de ira debe ser ayudar a las personas a reducir el estado fisiológico y emocional que causa la ira. No se debe apuntar a eliminar la ira, sino a saber controlar los efectos en las personas y el ambiente. El manejo de la ira ayuda a controlar la agresividad y violencia en niños y adultos.

Muchos programas están basados en la terapia racional emotiva de Ellis y cognitiva de Beck. La filosofía de este estilo de tratamiento de la ira afirma que cada uno es dueño y responsable de sus sentimientos, ya que como cada uno de nosotros causamos nuestros propios sentimientos a través de nuestras interpretaciones, podemos aprender a cambiar los sentimientos que nos causan problemas en nuestras vidas.

Lewis y Michalson (1983) postulan que se deben incluir estos componentes al momento de diseñar programas de manejo de ira: la emoción en sí misma, la expresión y la comprensión de ésta y su manejo. Fabes y Eisenberg (1992) señalan como posibles causas de ira en la escuela: los conflictos debido a pertenencias, la agresión física de otros, los pleitos verbales, insultos, rechazo de otros y/o no querer hacer algo que otros piden. La literatura sobre el enojo menciona que hay niños que expresan su ira a través de expresiones faciales, el llanto y estando de mal humor, pero no hacen nada para resolver el problema que suscitó el sentimiento. Otros reaccionan defendiendo sus posturas activamente de manera no agresiva y otros sí lo hacen de manera agresiva y vengativa. Algunos evitan a la persona que provocó el enojo y algunos buscan la ayuda de un adulto en la escuela.

Los maestros deben enseñar a los niños a utilizar estrategias para expresar el enojo constructivamente a nivel social. Los niños inicialmente toman como modelo de manejo de enojo a sus padres e imitan sus reacciones. Luego aprenden de programas de televisión, libros y juegos (Honig y Wittmer, 1992). Lamentablemente algunos niños aprenden una manera negativa y agresiva de expresar el enojo, recurriendo a la agresión en clase, por ello, es tan importante que las escuelas den estrategias de manejo adecuado a sus estudiantes. Zeman y

Shipman (1996) dicen que la capacidad de regular la expresión del enojo depende de la comprensión de la emoción. Los niños necesitan la orientación de sus maestros y padres. Los procesos cognitivos básicos ayudan a los niños a comprender el concepto de enojo. Por ejemplo, la memoria es un elemento básico ya que los niños pueden recurrir a una estrategia anterior para desarrollar una nueva. Los adultos alrededor ayudan en la medida en que les recuerdan maneras apropiadas de expresar el enojo. El lenguaje es también esencial. Hablar de las emociones ayuda a los niños pequeños a entender y procesar sus emociones (Brown y Dunn, 1996). Es importante por ello enseñarles vocabulario sobre las emociones. Otros elementos necesarios son técnicas de autorregulación y postergación de la gratificación inmediata.

El trabajo que apunta a enseñar a manejar la ira se trata de modo muy eficaz desde el punto de vista cognitivo conductual y racional emotivo. La terapia cognitiva trabaja más las causas de la ira mientras que la racional emotiva el control de ésta. Otras tendencias psicológicas también trabajan la ira pero con otra metodología y abordaje que en este trabajo no detallaremos.

La APA (2000) dice que enseñar a los niños técnicas de control de ira ayuda a reducir la agresión en los niños y adolescentes. Los niños que no logren desarrollar técnicas y estrategias de manejo a través de un programa preventivo lo necesitarán hacer en terapia. Los programas de manejo de ira en las escuelas deben apuntar a la reducción de la ira excesiva y su expresión adecuada. Estos deben ayudar a las personas a reaccionar a los estresores con poca ira y no tan frecuentemente y saber expresarla de manera idónea. En los programas de este tipo es importante conocer las causas de la ira, las reacciones y sus consecuencias (Kassinove, 2002). Otro objetivo de estos programas es informar a las personas

sobre la ira y reducir la activación física y psicológica que ésta ocasiona. Ningún programa debería intentar eliminar la ira, pero sí desarrollar el control de ésta.

Guttman, Morder y Yasik (2006) hicieron un estudio con el programa anti-violencia llamado ACT (Adults and Children Together) y comprobaron la eficacia del mismo para diseminar información sobre la violencia a profesores y padres de familia.

El National School Safety Center de Florida ha desarrollado una lista de 20 conductas que pueden predisponer a un niño a la violencia. Algunas están estrechamente relacionadas con la ira, como los conflictos por la propiedad de cosas, abuso físico (golpes), conflicto verbal (burlas, insultos), rechazo social, el tener que hacer algo que no les provoca, etc. (Marion, 1997). Algunos niños llegan al colegio sintiendo mucha ira que traen de casa.

En los últimos 20 años los investigadores han descubierto indicadores tempranos de la conducta violenta. Estos incluyen deficiencias en empatía, control de impulsos, resolución de problemas y manejo de la ira. Los maestros y padres de familia deberán estar alertas ante la presencia de alguno de ellos para poder pedir asistencia a los especialistas.

Cox, Stabb y Hulgus (2000) estudiaron la ira en grupos de escolares de EEUU. Ellos encontraron que tanto en primaria como en secundaria, los niños son más propensos a expresar su ira abiertamente en comparación a las chicas. En adultos, autores como Newman, Gray y Fuqua (1999) revelan que los hombres se sienten más cómodos expresando su ira que otras emociones como la tristeza.

Botvin, Griffin y Nichols (2006) aplicaron el Programa Preventivo de Habilidades de Vida ("Life Skills Training Prevention Program") cuyos principales

temas son la violencia y los medios, manejo de la ira y resolución de conflictos. El programa se usa en muchos colegios de EEUU como programa anti-violencia y anti-drogas. Esta investigación fue hecha en base a la aplicación del programa a 20 colegios públicos y parroquiales en Nueva York y éstos fueron comparados con un grupo control al que no se le aplicó el programa. Los autores encontraron que la violencia y delincuencia se redujeron en el grupo que sí recibió el programa como intervención. Los hallazgos dicen también que se redujo la agresión física y verbal en el mismo grupo. La medición de base y post test fue de agresión verbal, física y actos delincuenciales. No se midió la ira propiamente dicha, pero hubo actividades de manejo de la misma en el programa.

Beaulieu, Ford, Levine, Bourke, Newell y Lapidus (2007) llevaron a cabo una investigación con la aplicación de otro programa preventivo de la violencia llamado “Segundo Paso” (“Second Step Violence Prevention Program”). El uso de este programa en alumnos de primaria logró cambios significativos en la supresión de la agresividad, mejoró la capacidad de resolución de problemas, manejo de ira, empatía y control de impulsos aunque no hubo mayores cambios en ciertas conductas antisociales.

Webster-Stratton y Reid (2003) aplicaron el programa de tratamiento “Dina Dinosaurio – Programa de Entrenamiento Social, Emocional y de Resolución de Problemas para Niños” (“Dina Dinosaur Social, Emotional and Problem Solving Child Training Program”) a un grupo de niños de 4 a 8 años. Este programa fue diseñado para ayudar a niños con problemas de conducta causados por déficits sociales, emocionales o cognitivos y enfatizó el entrenamiento en empatía, habilidades sociales y de comunicación, manejo de la ira, resolución de conflictos, revisión y aceptación de las reglas escolares y cómo ser exitoso en la escuela. La

muestra fue escogida en base a criterios que demostraban que los niños claramente presentaban dificultades de conducta medidos con el Inventario de Conducta Infantil de Eyberg (Eyberg Child Behavior Inventory - ECBI; Robinson, Eyberg, y Ross, 1980) y cumplieran con el criterio del Desorden Opositorista Desafiante o Desorden de Conducta del DSM IV (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994). Este entrenamiento apuntó a enseñar a los niños a reconocer sus sentimientos y los de los demás a través de signos físicos y gestos faciales. Luego vino el aprendizaje de empatía y regulación de emociones. Un siguiente paso en el programa fue enseñarles solución de conflictos con herramientas socialmente aceptables y no agresivas. Los resultados de esta intervención fueron muy alentadores ya que se logró que los niños mejoraran sus habilidades sociales y se redujo el número de problemas de conducta. Los autores refieren que este programa no sólo ayuda a niños con un diagnóstico de problema de conducta sino a todos los niños de la escuela que presenten conductas de ira y violencia. Se trabajó mucho en la enseñanza de resolución de conflictos y manejo de ira. El programa afirma que el niño que está con ira tendrá dificultades para resolver problemas.

Según Webster-Stratton y Reid (2003) el 10% de niños en edad pre-escolar muestran conductas agresivas problemáticas y se eleva a 25 % en sectores de pocos recursos. Sin un trabajo preventivo a temprana edad, los problemas de conducta y emocionales se podían convertir en un patrón común y estable de conducta a la edad de 8 años y los problemas empiezan a escalar hacia la delincuencia, abuso de drogas y violencia.

Aquellos niños con temperamento difícil o con alguna otra dificultad conductual como por ejemplo, hiperactividad, impulsividad, inatención, retraso del

aprendizaje y lenguaje o situaciones familiares adversas, donde quizás predomina el estrés y el abuso físico, tendrán mayor dificultad para aprender las habilidades de manejo de la ira y regulación de emociones según Bredekamp y Copple (1997). Sin intervención temprana los problemas de agresividad se convierten en problemas severos de conducta después de que los niños empiezan a ir a la escuela y los niños son rechazados por sus pares o victimizados (Loeber, Farrington y Waschbusch, 1998). Como parte de la victimización las conductas agresivas y violentas se pueden intensificar en los años posteriores y la reputación de estos niños y el rechazo de sus pares se tornan muy difíciles de revertir, llegando además a presentar daños psicológicos en muchos de los niños victimizados. Por ello se recomienda intervenir tempranamente para que los niños vayan desarrollando buenas habilidades sociales que les permitan interactuar satisfactoriamente con sus pares y por ende, ser aceptados por ellos (Coie et al, 1990).

La prevención y el tratamiento de los problemas de ira se tornan muy importantes por las consecuencias negativas que dicha emoción puede tener sobre la salud física y psicológica de las personas, así como el impacto en su ajuste social. Pensamos que en nuestro país aún no se conocen intentos suficientes de enseñar a los niños técnicas de control de ira para así ayudar a reducir la agresión y actos violentos en los niños y adolescentes. El profesor se convierte en el mayor instrumento para el uso de ciertos principios de conductas en clase (Brown, 1999) y programas anti-violencia son muy necesarios a modo de prevención y creemos que la violencia en las escuelas podría reducirse enseñando técnicas de resolución de conflictos, manejo de ira y estrés, control de la impulsividad, desarrollo de la empatía, etc.

## Planteamiento del Problema

Preocupa el crecimiento de la violencia en los últimos años ya que es la causa de más de 1.6 millones de muertes al año alrededor del mundo, una cifra donde sus principales protagonistas son las personas cuyas edades oscilan entre los 15 y 44 años (Soto, 2005). Debido al impacto de la violencia en los últimos años, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la ha considerado una amenaza para la salud pública desde 1996 y ha afirmado que pronto superará las tasas de mortalidad de las enfermedades infecciosas alrededor del mundo.

La violencia urbana en el Perú también se ha multiplicado de modo visible. Esta violencia social tiene en Lima a uno de sus mayores protagonistas al pandillerismo juvenil. Mejía Navarrete (2005) revela que existen más de 1000 pandillas en Lima Metropolitana y un 36 por ciento de las personas han sufrido agresiones por estas pandillas. Si bien esto es sólo un ejemplo de cómo se vivencia la violencia en Lima, es posible considerar que trabajando con esta población en la escuela podría prevenirse al menos en parte la existencia de este problema social, aún cuando existen diversos factores presentes en las causas de dicha violencia que escapan al tema de esta investigación.

Frente a este contexto, el rol de la escuela es fundamental y se debe reconocer el potencial en cada alumno para controlar sus emociones negativas. Todas las personas manifiestan ira en algún momento, sin embargo aquellas personas que la manifiestan intensa y frecuentemente son más propensas a expresar actitudes violentas y hostiles hacia los demás. En cambio aquellas que saben controlarla y expresarla adecuadamente tienen más posibilidades de tener mejores relaciones interpersonales, de ahí la relevancia de crear y aplicar programas de prevención de la ira en las escuelas (Beane, 1999).

Ante estas evidencias este estudio busca explorar la posibilidad de que los niños puedan manejar su ira luego de haberseles aplicado un programa preventivo diseñado para ese fin. De aquí se deriva la siguiente pregunta: ¿Se puede enseñar a los niños a manejar la ira a través de la aplicación de un programa de manejo de ira?

#### Hipótesis General

- Existe diferencia significativa entre el nivel de ira del grupo experimental a quien se le aplicará un programa de manejo de ira y el nivel de ira del grupo control que no recibirá intervención alguna.

#### Hipótesis Específicas

- Existe diferencia significativa entre los niveles de ira antes y después de la aplicación del programa.
- No existe diferencia significativa entre los niveles de ira del grupo experimental y el grupo control antes de la aplicación del programa.

## CAPITULO 2: METODOLOGIA

### Nivel y tipo de Investigación

El presente estudio es de nivel explicativo y de tipo experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 1991), pues buscó verificar si se producían cambios en la ira de niños de segundo grado a través de la aplicación del programa para el control de la ira denominado “Qué hacer con la Ira” (“What To Do About Anger” – Sunburst, 1997). Para esta investigación se usó un diseño pre-test/ post-test de 2 grupos de niveles altos de ira, un grupo experimental a quien se le aplicó dicho programa y uno de control al que no se le aplicó el programa (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Variable independiente: Programa “What to do about anger” para el control de la ira que consiste en enseñar estrategias a niños para reconocer sus niveles de ira, las causas que la originaron, sus reacciones y consecuencias con el fin de aprender a expresar la ira de una forma adaptativa.

Variable dependiente: Nivel de ira de los niños medido con el Inventario “Beck Youth Inventories for Children and Adolescents” (sección de ira).

## Participantes

La muestra de este estudio fue no probabilística intencionada, en tanto que no todos los sujetos tenían la misma probabilidad de pertenecer a ésta, dado que sólo fueron considerados los sujetos con las características necesarias para la investigación, es decir aquellos niños que mostraron altos niveles de ira (Kerlinger, 1988). Para la selección de los participantes se aplicó la sección de ira del Inventario de Beck a un universo de 80 niños que cursaban el segundo grado de primaria en un colegio mixto privado de nivel socio-económico alto ubicado en la ciudad de Lima y se trabajó con aquellos que mostraron altos niveles de ira según la categorización del inventario.

## Instrumentos

*Inventario de Ira (Judith S. Beck, Aaron T. Beck & John B. Jolly - 2005)*

Para la medición de la variable dependiente, el nivel de ira de los niños, se usó el Inventario de Ira de Beck el cual forma parte de los *Inventarios de Jóvenes de Beck para Niños y Adolescentes* (Beck Youth Inventories for Children and Adolescents, BYI). Estos son 5 inventarios: Inventario de Depresión para Jóvenes, Inventario de Ansiedad para Jóvenes, Inventario de Ira para Jóvenes, Inventario de Conducta Disruptiva para Jóvenes e Inventario de Auto-concepto para Jóvenes). Las pruebas han sido diseñadas para niños y adolescentes entre 7 y 18 años.

Cada inventario contiene 20 preguntas autoevaluativas sobre pensamientos, sentimientos y conductas asociadas a dificultades emocionales y sociales. Los niños y adolescentes describen cuán frecuentemente es cierto el enunciado para

ellos en las últimas 2 semanas. Los cinco auto-reportes se pueden usar separadamente o en conjunto para evaluar síntomas de depresión, ira, ansiedad, conducta disruptiva y autoconcepto. En el Anexo A se hallará un extracto del Inventario de Ira de Beck.

En tal sentido, para el presente trabajo se ha utilizado el Inventario de Ira dado que ayuda a identificar los pensamientos de ser tratados injustamente por los demás y sentimientos de ira y odio. En cada uno de los ítems o enunciados el niño tiene que elegir entre un conjunto de cuatro posibles alternativas, la que mejor se aproxima a su estado en promedio durante las dos últimas semanas incluyendo el día en que completa el inventario. Cada ítem se valora de 0 a 3 puntos en función de la alternativa elegida. La puntuación total de los 20 ítems varía de 0 a 60. En el caso de que el niño elija más de una alternativa en un ítem dado, se considera la puntuación de la frase elegida de mayor gravedad. Para indicar los niveles de ira los puntajes se agrupan de la siguiente manera:

Cuadro 2.1.  
Puntajes y categorías del Inventario de Beck

<i>Categoría</i>	<i>Puntaje</i>
<i>Promedio</i>	< 55 puntos
<i>Levemente Elevado</i>	55 - 59 puntos
<i>Moderadamente Elevado</i>	60 - 69 puntos
<i>Extremadamente Elevado</i>	70 + puntos

La calidad psicométrica de los Inventarios de Beck ha sido probada con estudios de validez y confiabilidad (Beck 2005). La confiabilidad de los inventarios

se hizo en base a la consistencia interna usando el coeficiente alpha de Cronbach y el test-retest en un periodo de una semana. Los coeficientes de confiabilidad según Cronbach para las edades 7-10 son de 0.87 para mujeres y 0.89 para varones.

A través del test-retest el autor obtuvo una confiabilidad de 0.74 a 0.90 para el rango de edad de 7 a 10 años; siendo ésta de 0.74 a 0.88 en mujeres y 0.79 a 0.90 en varones.

La validez de los inventarios se hizo en base a la intercorrelación de los inventarios, correlación con otros instrumentos y diferencias en puntajes obtenidos por determinados grupos de criterio y las muestras.

Estudiando las intercorrelaciones entre sus componentes, se comprobó que la estructura interna de la prueba es válida (Beck 2005). Los inventarios correlacionan significativamente unos con otros en grupos normados.

El autor también menciona que los inventarios han sido validados al hacer comparaciones con instrumentos similares y haciendo la comparación de diferentes grupos tomando en cuenta niños de diferentes razas, grupos culturales y género. Por ejemplo, para la validez convergente los estudios realizados comparando los inventarios de Beck con el CDI (Inventario de Depresión para Niños) se halló una correlación alta entre ambos ( $r = 0.72$ ,  $p < 0.0001$ ) para el rango de edades de 7 a 10 años.

El autor también aplicó el sistema multirasgo/multimétodo para confirmar la validez de los inventarios. Se compararon resultados y correlaciones entre grupos de personas a los que se les administró los Inventarios de Beck. Los diversos grupos fueron alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta o de

personalidad. En todos los casos se obtuvo resultados que corroboran la validez de los Inventarios.

Por las características señaladas de estos inventarios, consideramos que, aunque no se haya estudiado su validez y confiabilidad en el Perú, éstos pueden ser aplicados con confianza en una muestra como la nuestra ya que la aplicación se hizo en su versión original en inglés pues, en este caso en particular, el idioma de instrucción del colegio trabajado es el inglés.

*Programa “Qué hacer con la Ira” (Sunburst, 1997).*

Este programa constituye la variable independiente de nuestro estudio y su objetivo es ayudar a los niños a entender y manejar su ira. Está compuesto por un video que presenta situaciones en las que se aprecia cómo los niños expresan su ira y qué consecuencias pueden traer estas reacciones. También contiene hojas de trabajo para aclarar, reforzar y elaborar los conceptos presentados en el video y se dan estrategias para mantener el control cognitivo, así como formas efectivas y constructivas de expresar y manejar la ira, de uno mismo y la de otros hacia uno (ver Anexo B). Viendo el video y completando las hojas de trabajo se espera que los niños puedan:

- Entender qué les provoca ira.
- Identificar sus modos característicos de reaccionar cuando están molestos.
- Entender las consecuencias de las formas de expresar su ira.
- Ganar control sobre sus impulsos.

- Darse cuenta de cómo las otras personas se molestan.
- Responder eficazmente ante la ira de otros.

El programa esta dividido en las siguientes secciones:

- Parte I: Botones (Causas) de Ira / Reacciones de Ira
- Parte II: Cuando Tú te Molestas
- Parte III: Manejando tu Ira
- Parte IV: La Ira y los Amigos
- Parte V: Resultados de la Investigación

El video dura 35 minutos aproximadamente y son 20 las actividades en todo el programa que se pueden dividir según el criterio de quien aplique el programa. Las hojas de trabajo reflejan los diferentes temas que se presentan en el video. La primera sección del video habla de las causas de la ira y de las formas de reaccionar de las personas y dura 8 minutos aproximadamente. La segunda sección abarca las consecuencias de la ira y dura cerca de 9 minutos. Las secciones tercera y cuarta dan estrategias para manejar la ira en uno mismo y en otras personas y tienen una duración de 7 minutos aproximadamente cada una y la última sección presenta un resumen del trabajo realizado, con una duración de alrededor de 4 minutos.

Las actividades del programa correspondientes a cada tema se presentan de la siguiente manera:

Cuadro 2.2.  
Sección I: Botones de Ira y Reacciones de Ira

# Actividad	# Sesión	Nombre de la Actividad	Tareas
1	2	Video (Sección: Botones) y "Caras Molestas, Cuerpos Molestos"	Ver sección del video. Reconocer los siguientes sentimientos: molesto, triste, asustado, feliz. Dibujarse a sí mismos cuando están molestos. Reconocer qué signos físicos muestran cuando están molestos. Reconocer las causas de la ira.
2	3	"¿Qué activa tus botones de ira?"	Evaluar el nivel de ira ante determinadas situaciones.
3	4	"Encontrando tus botones de ira"	Identificar sentimientos.
4	5	"Escoge el sentimiento"	Diferenciar entre frustración, desilusión e ira.
5	6	"¿Es realmente ira?"	Identificar cómo reaccionarían ante una situación molesta: expresando la ira explosivamente, desplazando la ira hacia otro, guardándose la ira o resolviendo la situación.
6	7	"¿Cómo reaccionarías?"	

Cuadro 2.3.  
Sección II: Consecuencias de la Ira

# Actividad	# Sesión	Nombre de la Actividad	Tareas
7	8	Video (Sección: Consecuencias) y "La bola de nieve molesta"	Ver sección del video. Identificar cómo una situación que causa molestia se puede agravar según las reacciones de las personas.
8	9	"¿Qué pasará después?"	Identificar las consecuencias "naturales" de las reacciones ante la ira.
9	10	"Todo sobre la ira"	Describir una situación que los puso molestos e identificar: los botones de la ira, el nivel de ira, otros sentimientos, la reacción y las consecuencias.
10	11, 12	"Consecuencias de la ira"	Representar situaciones (actuar) en donde - se muestran exageradamente la ira - se esconde la ira - se desplaza la ira a otra persona

Cuadro 2.4.  
Sección III: Manejando Tu Ira

# Actividad	# Sesión	Nombre de Actividad	Tareas
11	13	Video (Sección: Manejando Tu Ira) y "Manejando la ira"	Ver sección del video. Discutir y aprender estrategias de cómo manejar la ira.
12	14	"Encuentra tu camino"	Listar actividades que los hacen sentir mejor cuando están molestos.
13	15	"Cambiando la ira"	Describir situación en donde la ira da energía para arreglar las cosas y hacerlas mejor.
14	16	"Puedo hacer las cosas mejor"	Describir situación que los hace sentir molestos y explicar qué podrían hacer para mejorarla.
15	17	"Manejando sentimientos de ira"	Repasar las maneras para manejar la ira, tales como: contar hasta 10, respirar profundamente, hablarse a uno mismo, irse del lugar, decir cómo se sienten, tratar de resolver el problema.

Cuadro 2.5.  
Sección IV: La Ira y los Amigos

# Actividad	# Sesión	Nombre de Actividad	Tareas
16	18	Video (Sección: La ira y los amigos) y "Controlando la ira"	Ver sección del video. Identificar quién es capaz de controlar su ira. Predecir consecuencias.
17	19	"Manejando la ira que va contra ti"	Hoja de trabajo con sugerencias de qué hacer cuando alguien se molesta con uno.
18	20	"Aprendiendo sobre los sentimientos de las personas"	Aprender a formular preguntas para entender por qué la persona está molesta.
19	21	"Cuando alguien está molesto contigo"	Describir las reacciones si alguien se molesta con uno.
20	22,23	"Yo puedo manejar la ira de otros"	Describir situación donde alguien se molestó con nosotros. Describir estrategias usadas para manejar la ira del otro.

Cuadro 2.6.  
Sección V: Resultados de la Investigación

# Actividad	# Sesión	Nombre de Actividad	Tareas
	24	Video (Sección: Resultados de la Investigación)	Ver sección del video. Comentarios finales.

El programa no ofrece datos normativos ni psicométricos en el material que presenta el distribuidor. Se trató de contactar a la empresa de publicación sin obtener respuesta alguna. Es importante considerar esto al momento de analizar la efectividad del programa, sobretodo en tanto se desconoce la validez y la confiabilidad del mismo.

#### Procedimiento

Debido a la ocurrencia de conductas agresivas y victimizadoras en las escuelas hoy en día, nació la inquietud de aplicar un programa que enseñe a los niños a controlar la ira de modo que ésta no genere conductas agresivas a futuro. Para ello se pidió autorización a las autoridades de la escuela para trabajar con un grupo de niños de segundo grado de primaria. Mediante una carta (ver Anexo C) se informó a los padres de los niños que se implementaría un programa de manejo de la ira. No hubo ninguna complicación o negativa para la implementación del programa.

Seguidamente se procedió a aplicar el Inventario de Ira de Beck a un grupo de 80 niños de segundo grado. Se usó la versión original en inglés del inventario por requerimiento del colegio, ya que la instrucción se imparte en ese idioma en dicha escuela. En el momento de la evaluación se explicó a los niños que se quería

medir el nivel de ira en niños de segundo grado y se dieron las instrucciones según el manual del inventario. El manual establece que los niños pueden leer ellos mismos las instrucciones, pero también da la opción para que el examinador pueda leerlas a los alumnos. En esta ocasión se leyeron las instrucciones a los niños, enfatizando que este inventario no tenía respuestas correctas o incorrectas. También se explicó que debían contestar todas las preguntas y que sólo se permitía una respuesta por pregunta. Se añadió finalmente que respondieran con honestidad en base a cómo se sentían con respecto a su ira en las últimas dos semanas. Los niños demoraron entre 15 y 20 minutos para responder las preguntas del inventario.

Luego se corrigieron las pruebas y se eligió a los niños que hubieran caído en las categorías *Extremadamente Elevado* y *Moderadamente Elevado*. Fueron 17 los niños cuyos puntajes cayeron en dichas categorías. De este grupo salieron los 2 grupos para este estudio, decidiéndose aplicar el programa a 10 niños (grupo experimental) y 7 niños quedaron como grupo de control. Esta decisión se tomó en base a la disponibilidad de horarios que plantearon los profesores. La selección de qué grupo sería el experimental y cuál el control fue aleatoria. La muestra quedó establecida de la siguiente manera (ver Cuadro 2.7.):

Cuadro 2.7.  
Distribución de la muestra

	<i>Edad</i>		<i>Sexo</i>		<i>Nacionalidad</i>	
	<i>7 años</i>	<i>8 años</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Peruana</i>	<i>Otra</i>
<i>Grupo Experimental</i>	1	9	6	4	4	6
<i>Grupo Control</i>	0	7	3	4	4	3

Posteriormente se explicó a los niños participantes que se iba a iniciar la implementación de un programa para el control de la ira debido a que en la medición anterior se había observado altos niveles de ira en algunos niños. Se les explicó brevemente que es importante aprender a manejar y controlar las emociones que pueden hacer daño, a ellos mismos o a otras personas. También se indicó la duración del programa y que consistiría en un video que iba a ser mostrado a lo largo de varias sesiones y que habían hojas de trabajo después de cada sección del video proyectado. Luego se procedió a aplicar el programa al grupo elegido.

Los niños mostraron buena disposición y entusiasmo hacia el trabajo desde el comienzo del programa. Se pudo observar que lo que más les atrajo fueron las secciones del video e incluso pedían repetición de algunas partes. No se repitió ninguna parte por razones de tiempo.

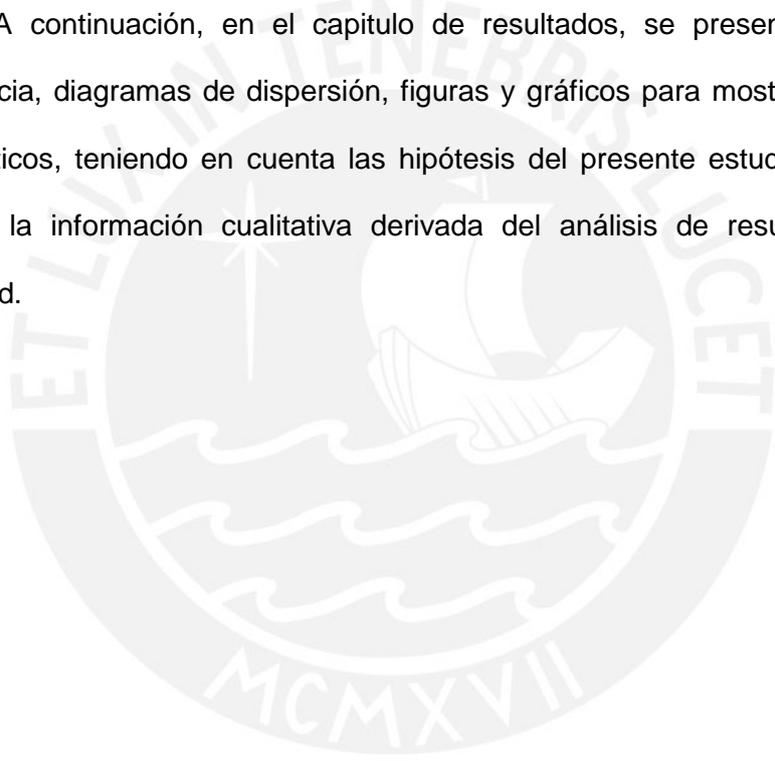
Fueron en total 25 sesiones de una duración de 25-35 minutos cada una aproximadamente, incluyendo las de aplicación del pre y post-test (entre 15 y 20 minutos cada una, una antes de empezar el programa y otra después de finalizado el programa). Al aplicar nuevamente el Inventario de Beck a los dos grupos al finalizar el programa con el grupo experimental, los niños se mostraron sorprendidos de que se les diera el mismo cuestionario. Se les explicó que al finalizar las preguntas se les daría los detalles y la razón de dicha tarea. Una vez que terminaron de responder las preguntas se les explicó que se quería ver si sus niveles de ira habían cambiado desde la última vez que se les evaluó.

Cabe señalar que dado que el programa no trae ningún tipo de medida de los niveles de ira antes o después de la aplicación del mismo, se usó por ello el Inventario de Beck antes mencionado. En algún momento se pensó usar las

mismas actividades como posibles medidas de control, pero no fue posible su cuantificación.

Para evaluar la igualdad de medias, el análisis de los datos se hizo usando la prueba t de student para muestras independientes en ambos grupos, experimental y control. Para evaluar los efectos del programa, se llevó a cabo la prueba t de student para muestras relacionadas a ambos grupos, experimental y control.

A continuación, en el capítulo de resultados, se presentarán tablas de frecuencia, diagramas de dispersión, figuras y gráficos para mostrar los hallazgos estadísticos, teniendo en cuenta las hipótesis del presente estudio. Asimismo se incluirá la información cualitativa derivada del análisis de resultados de cada actividad.



### CAPITULO 3: RESULTADOS

Como se ha indicado anteriormente, la hipótesis general del presente estudio fue verificar si existe diferencia significativa entre el nivel de ira del grupo experimental a quien se le aplicó un programa de manejo de ira y el nivel de ira del grupo control que no recibió intervención alguna.

También se plantearon hipótesis específicas que pretenden establecer por una parte si existe diferencia significativa entre los niveles de ira antes y después de la aplicación del programa, y por otra parte, si es que no existe diferencia significativa entre los niveles de ira del grupo experimental y el grupo control antes de la aplicación del programa. En tal sentido se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos obtenidos. El análisis que realizaremos constará de dos partes.

La primera abarcará los puntajes de las comparaciones de ambos grupos (pre-test, post-test) y se mostrarán las siguientes comparaciones:

- Comparación pre-test y post-test en el grupo experimental;
- Comparación pre-test y post-test en el grupo control;
- Comparación de puntajes del pre-test entre el grupo experimental y el grupo control;
- Comparación de puntajes del post-test entre el grupo experimental y el grupo control.

En la segunda parte, se apreciarán los resultados de cada actividad en función de la efectividad del programa.

### Comparación del pre-test y post-test en el grupo experimental

El Cuadro 3.1. muestra los puntajes obtenidos en el Inventario de Beck por el grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa de control de la ira. Los puntajes obtenidos en el pre-test revelaron que 7 de los 10 niños obtuvieron puntajes que los ubicaron en la categoría *moderadamente elevado* y los otros 3 en *extremadamente elevado* en cuanto a sus niveles de ira. Luego de la aplicación del programa de manejo de ira, 9 de los 10 alumnos bajaron sus niveles de ira significativamente. Se halló una diferencia altamente significativa entre el pre-test y el post-test ( $df = 9$ ;  $sig = 0.018$ ), por lo que es posible atribuir los cambios entre el pre y post-test al efecto del programa y con ello se comprueba la hipótesis general. Sólo hubo un caso cuyos puntajes no mostraron variación entre el pre y pos-test. Varias semanas después de completar el programa se supo que este alumno atravesaba por una situación familiar crítica que lo tenía muy afectado y molesto durante el periodo que duró la aplicación del programa.

Cuadro 3.1.  
Puntajes del Inventario de Beck en el Grupo Experimental: pre y post-test

Grupo Experimental			Pre	Pre	Post	Post
Nombre	Sexo	Edad	Ptje t	Categoría	Ptje t	Categoría
A 1	M	8	68	Moderadamente Elevado	54	Promedio
A 2	M	8	60	Moderadamente Elevado	51	Promedio
A 3	F	8	61	Moderadamente Elevado	48	Promedio
A 4	M	7	62	Moderadamente Elevado	59	Levemente Elevado
A 5	F	8	60	Moderadamente Elevado	59	Levemente Elevado
A 6	M	8	61	Moderadamente Elevado	58	Levemente Elevado
A 7	F	8	63	Moderadamente Elevado	55	Promedio
A 8	M	8	79	Extremadamente Elevado	91	Extremadamente Elevado
A 9	F	8	79	Extremadamente Elevado	65	Moderadamente Elevado
A 10	M	8	76	Extremadamente Elevado	50	Promedio

### Comparación pre-test y post-test en el grupo control

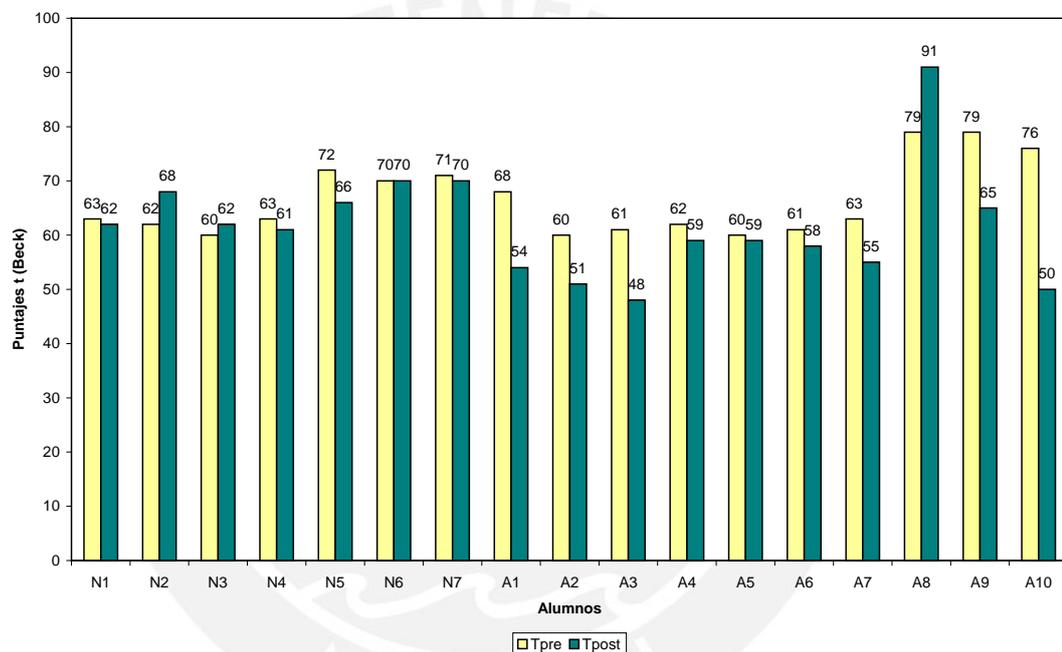
El cuadro 3.2. presenta los puntajes t del inventario de Beck en el grupo control. Como se puede observar no hubo diferencia significativa entre las dos mediciones realizadas a este grupo ( $df = 6$ ;  $sig = 0.422$ ). En el grupo control, es decir el grupo sin intervención, 4 de los 7 niños se ubicaron en la categoría *moderadamente elevado* y los 3 restantes en *extremadamente elevado* en el pre-test. Como podemos ver en este cuadro, casi no hay modificaciones o cambios en el control de la ira de este grupo de niños según los resultados del post-test, las categorías permanecieron iguales. Si bien hubo ligeras variaciones de puntos, esto no alteró la categoría, salvo en un caso.

Cuadro 3.2.  
Puntajes del Inventario de Beck en el Grupo Control: pre y post-test

Grupo Control			Pre	Pre	Post	Post
Nombre	Sexo	Edad	Ptje t	Categoría	Ptje t	Categoría
N1	F	8	63	Moderadamente Elevado	62	Moderadamente Elevado
N2	F	8	62	Moderadamente Elevado	68	Moderadamente Elevado
N3	M	8	60	Moderadamente Elevado	62	Moderadamente Elevado
N4	M	8	63	Moderadamente Elevado	61	Moderadamente Elevado
N5	F	8	72	Extremadamente Elevado	66	Moderadamente Elevado
N6	F	8	70	Extremadamente Elevado	70	Extremadamente Elevado
N7	M	8	71	Extremadamente Elevado	70	Extremadamente Elevado

Para visualizar de una mejor manera las diferencias de puntajes en el pre y post-test tenemos la figura 3.1. Aquí se puede apreciar la tendencia de cada grupo, siendo N1, N2, etc. los alumnos del grupo de control y A1, A2, etc. los del grupo experimental.

Figura 3.1.  
Puntajes t del Inventario de Beck (ambos grupos) en el pre y post-test



#### *Comparación de puntajes del pre-test entre el grupo experimental y el grupo control*

Cuando se hizo el análisis estadístico de puntajes de entrada de ambos grupos, es decir antes del programa (Cuadro 3.3.), usamos la prueba t de student para muestras independientes ( $t = -0.34$ ;  $gl = 15$ ;  $p = 0.765$ ) y no se halló diferencia significativa entre ambos grupos. Es decir que se puede afirmar que se contó con grupos con igualdad de varianzas o equivalentes con lo que se pudo comprobar

una de las hipótesis. Al haber equivalencia en los grupos podemos atribuir los cambios en el nivel de la ira a la efectividad del programa y no a otros factores (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

Cuadro 3.3.  
Prueba t de student de diferencias en el pre-test

	Grupo	N	Media	Desviación Standard	t	Grados Libertad gl	Diferencia
<i>t pre</i>	Grupo Control	7	65.86	4.947			
	Grupo Experimental	10	66.9	8.034	- 0.304	15	0.765

*Comparación de puntajes del post-test entre el grupo experimental y el grupo control*

Como se puede apreciar en el cuadro 3.4. en el grupo control no hubo diferencia significativa ( $t = 0.205$ ;  $gl = 6$ ;  $p = 0.422$ ), mientras que en el grupo experimental sí hubo diferencia significativa de la ira ( $t = 2.47$ ;  $df = 9$ ;  $p = 0.018$ ). La magnitud de la reducción de la ira fue altamente significativa en t. El índice d de Cohen fue igual a 0.8 lo que muestra que el efecto de la intervención fue grande. En otras palabras, estos puntajes demuestran la diferencia significativa entre los niveles de ira después de la aplicación del programa, cuando se compara el grupo experimental y el de control. El primero logró reducir la ira significativamente según

la medición del Inventario de Ira de Beck, mientras que el grupo control mantuvo casi su mismo nivel de ira.

Cuadro 3.4.  
Prueba t de student de diferencias entre el pre y el post-test por grupo

Grupo	Diferencia	Media	Desviación Estándar	Media Error estándar	t	df	Sig.	d de Cohen
Control	t pre - t post	0.28571	3.68394	1.3924	0.205	6	0.422	0.1
Experimental	t pre - t post	7.9	10.11544	3.19878	2.47	9	0.018	0.8

Cuando se hizo las comparaciones entre sexo no se encontraron diferencias significativas, probablemente por el tamaño de la muestra. Quizás con una muestra mayor se hubieran hallado las diferencias que mencionan algunos autores con respecto a la expresión de la ira y de la agresividad (Gurian, 2002).

Cuadro 3.5.  
Diferencias de los puntajes por sexo en el pre y post-test

	Grupo Control Femenino (N = 4)		Grupo Control Masculino (N = 3)		Grupo Experimental Femenino (N = 4)		Grupo Experimental Masculino (N = 6)	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
<b>t pre</b>	66.75	4.99	64.67	5.69	65.75	8.92	67.67	8.16
<b>t post</b>	66.50	3.42	64.33	4.93	56.75	7.14	60.50	15.37

## *Análisis sobre la efectividad del programa*

A continuación se presenta la segunda parte del análisis que consiste en los resultados obtenidos en cada actividad. Se ha tratado de dar una explicación más cualitativa de cada actividad y dado que el programa no trae consigo un método de cuantificación, se procedió a cuantificar las respuestas de algunas actividades para poder compararlas con el Inventario de Ira. Los puntajes brutos se tuvieron que convertir a puntajes  $t$  para lograr el objetivo. No en todas las actividades se logró la cuantificación de los puntajes pues la misma actividad no lo permitía, como por ejemplo, las actividades de juego de roles o de discusión y repaso de estrategias. La riqueza de estas tareas radicó en la observación y análisis cualitativo de la participación de los alumnos. Esto se detallará más adelante, al momento de explicar cada actividad. En seguida se presentan las actividades y se describen las tareas realizadas con los resultados respectivos.

### *Parte I - Botones de ira*

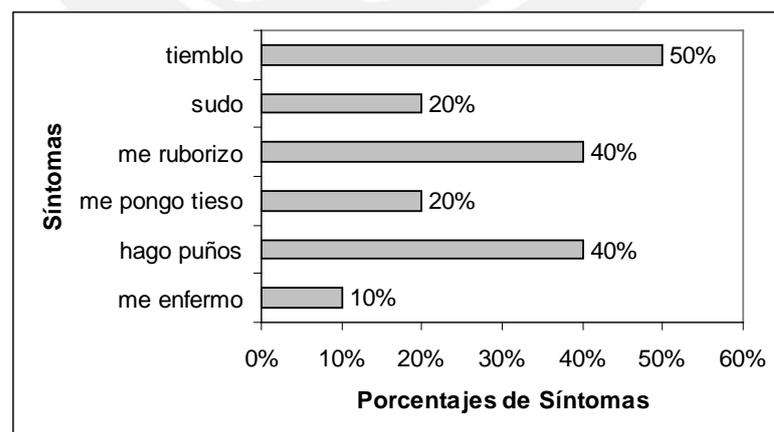
#### *Actividad 1: Caras Molestas, Cuerpos Molestos*

##### Tareas:

- a) Reconocer los siguientes sentimientos en las caras de unos dibujos:  
molesto, triste, asustado, feliz.
- b) Dibujarse a sí mismos cuando están molestos.
- c) Reconocer los signos físicos que muestran cuando están molestos.

En la primera parte de esta actividad el 100% de los alumnos dieron respuestas correctas, es decir todos pudieron reconocer el sentimiento de cada dibujo. Los niños tenían bien identificadas las expresiones de los sentimientos básicos: ira, tristeza, miedo y felicidad. En la segunda parte de la actividad el 90% contestó lo correcto, es decir el 90% pudo dibujarse a sí mismo con cara de molesto. Nuevamente se ve que la expresión de la ira fue fácilmente identificada. En la tercera parte de la actividad los alumnos debían señalar los síntomas físicos que observaban en ellos mismos cuando se ponen molestos. Todos pudieron responder a la pregunta, pero no todos los síntomas físicos posibles fueron señalados y no todos los participantes señalaron los mismos síntomas. El síntoma más frecuente que los niños indicaron que fue “temblar”. El menos frecuente fue el “sentirse enfermo del estómago”. En el gráfico siguiente se muestra el porcentaje de cada síntoma mencionado por los niños.

Figura 3.2.  
Porcentajes de síntomas ante la ira



En el cuadro a continuación se señala el número de síntomas físicos que refiere cada uno de los niños que conformaron el grupo experimental. De los seis síntomas presentados para señalar, dos niños fueron los que más síntomas señalaron (4 y 5). Otros dos no marcaron síntoma alguno y los demás participantes refirieron sentir 1 o 2 signos físicos al enfadarse. La actividad no presentó opción para añadir otro tipo de sintomatología.

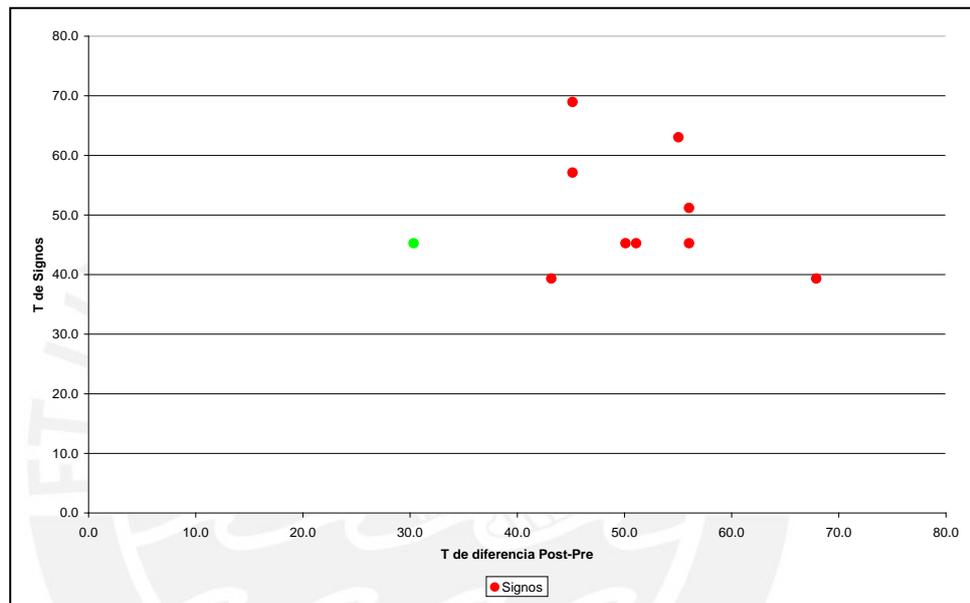
Cuadro 3.6.  
Síntomas Presentes por Niño

<i>Alumno</i>	<i>Frecuencia de síntomas físicos presentes ante la ira</i>
A1	1
A2	1
A3	4
A4	5
A5	0
A6	3
A7	1
A8	1
A9	2
A10	0

La siguiente figura de dispersión muestra que cuando hay una mayor somatización de los alumnos menos efectivo fue el programa, es decir que vemos una relación inversamente proporcional. Aquellos alumnos que en esta tarea señalaron más síntomas, no fueron los que más redujeron su nivel ira en comparación con los demás alumnos. Por otro lado, los puntajes del alumno que referimos como haber estado afectado durante el proceso del programa (punto verde), hacen que se separe de la dispersión del resto del grupo, como se puede apreciar, sin esto significar que el programa no fue efectivo en él. La tendencia

mencionada es un poco más evidente cuando se hace el análisis con y sin este caso.

Figura 3.3.  
 Dispersión de la somatización de los alumnos



Seguidamente el programa lleva a explorar las causas o desencadenantes (botones) de la ira. La parte inicial del video mencionó cómo cada persona tiene diversas razones o motivos para molestarse. A su vez refirió que lo que a uno lo pone molesto no necesariamente molesta a los demás. El programa usa la palabra “botones” al referirse a las causas o razones que generan ira.

*Actividad 2: ¿Qué activa tus botones de ira?*

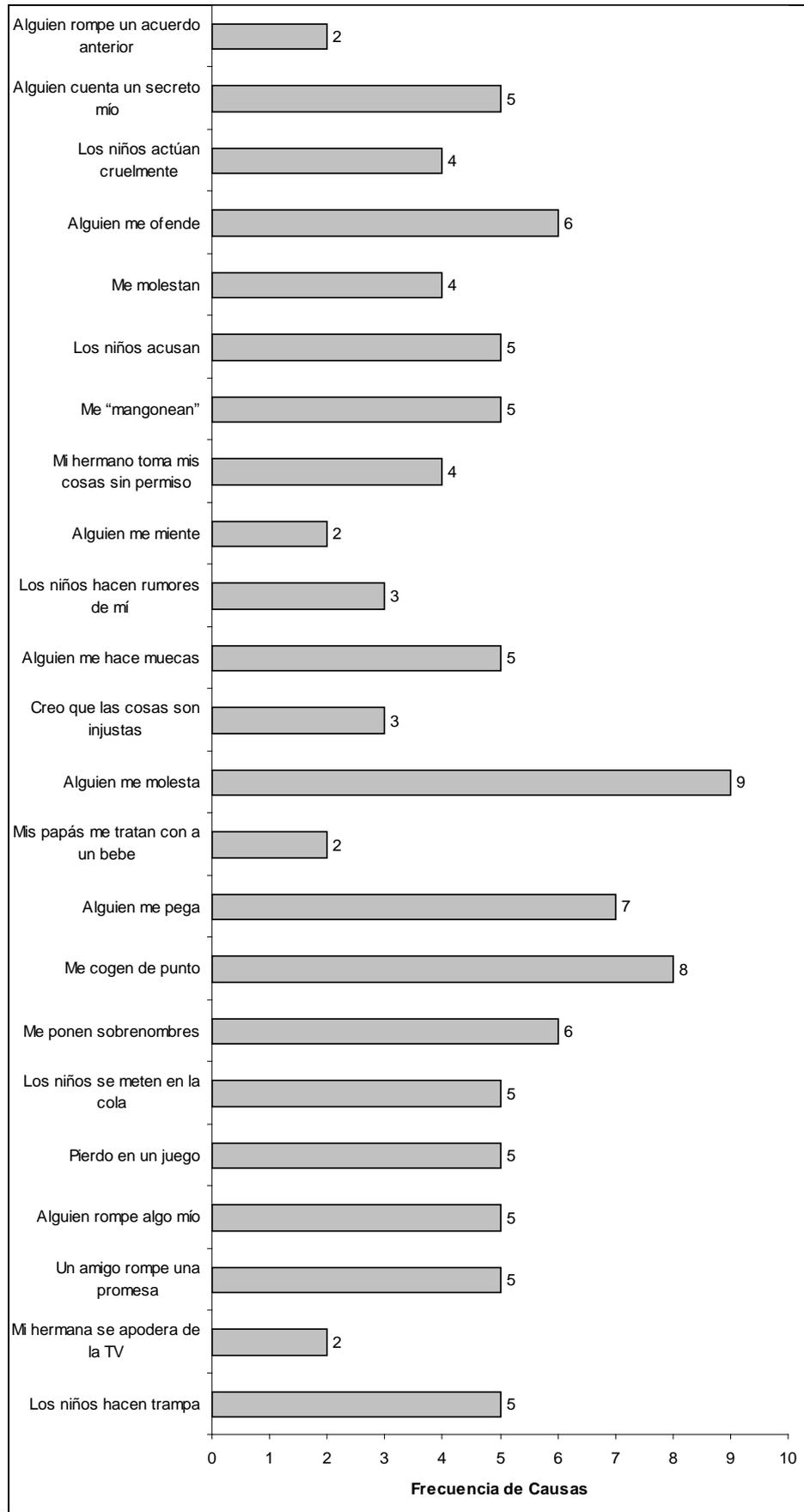
Tarea:

- a) Reconocer las causas de la ira.

En esta ocasión los alumnos reconocen las siguientes causas o botones de ira como las más frecuentes *“alguien se burla de mí”, “alguien me pega”* y *“alguien me molesta”*. Las demás opciones que se dieron no fueron marcadas con tanta frecuencia como las anteriores. Las respuestas que fueron menos mencionadas fueron *“mi hermana se apodera de la TV”, “mis padres me tratan como a un bebe”, “alguien me miente”* y *“alguien cuenta un secreto que yo le conté”*.

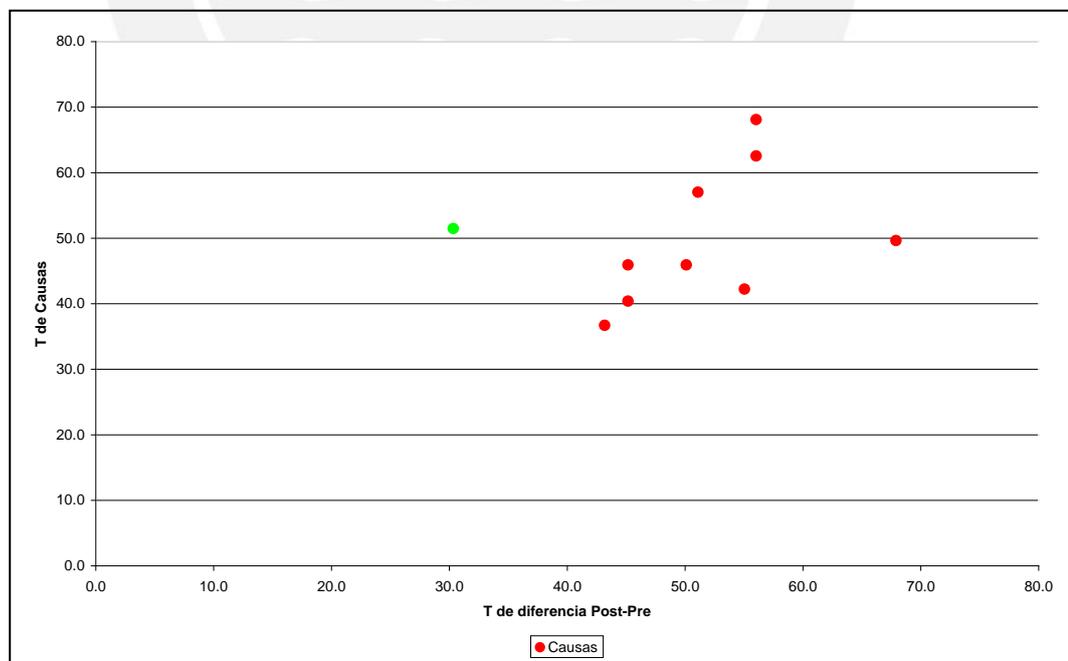
Si analizamos la cantidad de motivos por los que cada uno de los niños se molesta, vemos que hay niños que se molestan por mayor número de razones. Por ejemplo, uno de los niños señala 21 de 24 razones que lo ponen molesto (87.5%). Le siguen otros dos niños que dicen molestarse con el 75% y 62.5% respectivamente de las razones expuestas. El resto de los niños tuvo un rango entre 4 y 12 razones que los ponen molestos. Al ver la siguiente figura se aprecia la frecuencia de respuestas de cada botón o causa de ira. Cabe mencionar que los alumnos preguntaron si podían señalar causas adicionales de su ira, es decir más razones a la lista presentada. Lamentablemente se tuvieron que ceñir a lo presentado en la hoja de trabajo del programa.

Figura 3.4.  
Causas/Botones de Ira



Se pudo observar con el análisis estadístico de esta actividad, que aquellos alumnos que mencionaron más razones o botones de ira, fueron los que pudieron reducir su nivel de ira al final del programa con mayor eficacia. La dispersión de la figura 3.5. expone esta relación directa entre la cantidad de botones de ira reconocidos y la efectividad del programa. Es decir que a más botones o causas identificados/as, mayor la efectividad del mismo. En esta figura también se aprecia al alumno con las dificultades señaladas (punto verde) un poco distanciado del grupo. La relación entre el número de causas señaladas por este niño y la efectividad del programa revela que dicha efectividad fue menor en él.

Figura 3.5.  
Señalización de causas /botones de ira



### Actividad 3: Encontrando tus botones de ira

Tarea:

a) Evaluar el nivel de ira ante determinadas situaciones donde las posibles

respuestas son:

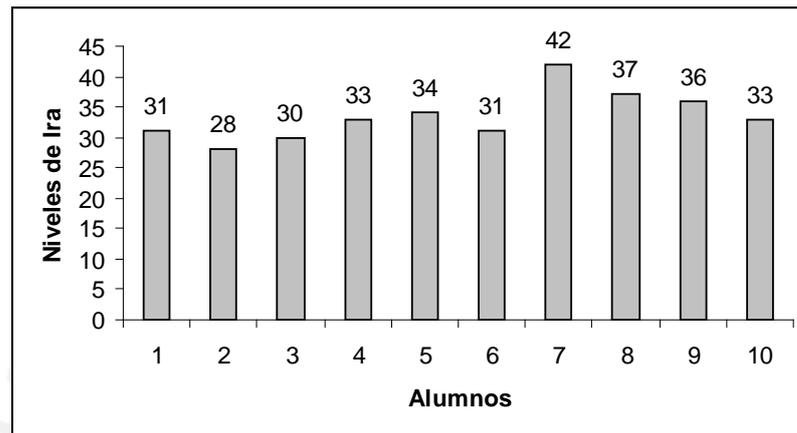
- nada molesto (1 punto)
- un poco molesto (2 puntos)
- muy molesto (3 puntos)

Como se puede apreciar esta actividad continuó ayudando a los alumnos a descubrir sus botones de ira. Al parecer es un factor determinante en el control de la ira y esta vez se vincularon los botones a la mayor o menor intensidad de ira que producían. El tipo de respuestas que los niños dieron en esta actividad señaló el nivel de ira con que cada niño respondió a las situaciones presentadas. Las respuestas indicaron que algunos niños se molestan mucho ante una determinada situación y otros poco o nada. Las respuestas se tuvieron que cuantificar para luego poder hacer la comparación con los puntajes t del Inventario de Ira. En las respuestas de esta actividad habían tres opciones de respuesta (nada molesto/un poco molesto/muy molesto) y el máximo puntaje que reflejaba el nivel de ira en todas las situaciones fue de 42 puntos.

Es importante analizar con cuanta intensidad se molestan algunos de los participantes ante diversas situaciones. Uno de los alumnos refirió mucha ira en casi todas las situaciones e incluso hacía comentarios como “Yo me molesto mucho por las cosas” o “Cuando me molesto, yo exploto”. La figura siguiente indica el nivel acumulado de ira de cada niño en las 14 situaciones dadas. Como se

puede ver por los altos puntajes, todas las situaciones provocaban ira a los alumnos.

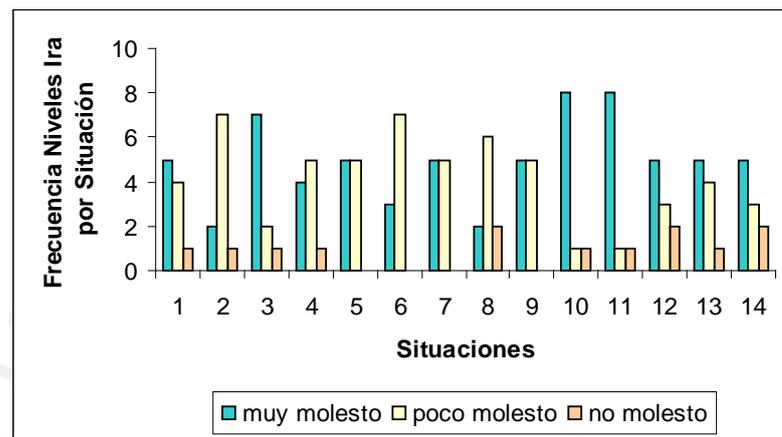
Figura 3.6.  
Nivel de ira en cada alumno



La siguiente figura también manifiesta la intensidad o nivel de ira que generó cada situación presentada. Las situaciones 10 y 11 fueron las que generaron los más altos niveles, es decir fueron las situaciones en que la mayoría de los alumnos (80%) reportó sentirse *muy molesto*. En la situación 10 se plantea que uno no puede ver un programa especial de TV porque la regla en casa es no ver TV después de las 9 p.m. En la situación 11 se plantea que uno no puede ver un programa especial de TV porque la mamá está de mal humor y los manda a dormir temprano. La situación 3 genera también reacciones de niveles altos de ira con el 70%. Esta situación alude al hecho de que nuestro mejor amigo nos elige “últimos” para el equipo de baseball. Por lo general la respuesta “no molesto” tuvo poca incidencia. El estudio más cualitativo de esta tarea permite ver que todas las

situaciones expuestas reflejaban algún grado de injusticia para los alumnos y esto los llevaba a dar respuestas de “muy molesto” frecuentemente.

Figura 3.7.  
Nivel de ira según la situación



#### Actividad 4: Escoge el sentimiento

Tarea:

- Identificar los siguientes sentimientos en 10 oraciones que se presentan: molesto, orgulloso, furioso, sorprendido, celoso, desilusionado, avergonzado, dolido, triste y emocionado.

Esta actividad fue lograda al 90% y sólo un niño se equivocó en una respuesta. Los niños supieron identificar los sentimientos en cada oración presentada. Las situaciones dadas fueron ejemplos de experiencias cotidianas. Al final de la actividad los niños compartían sus respuestas con sus compañeros. Esto permitió ver que los alumnos manejan un buen nivel de vocabulario de emociones.

Sin embargo la variedad de emociones presentadas pudo haber desviado o confundido un poco la atención del foco del programa que pues a pesar de haber sido bien lograda la tarea, algunos alumnos preguntaron la relación entre los sentimientos de las oraciones y la ira propiamente dicha.

#### Actividad 5: ¿Es realmente ira?

Tarea:

- a) Entender y diferenciar el significado de frustración, desilusión e ira.
- b) Hacer un dibujo de una situación o escribir una historia que los hizo ponerse molestos, frustrados o desilusionados.

Desde el inicio de la tarea hubo muchas preguntas sobre el significado de estas tres emociones. La misma hoja de trabajo incluía una definición breve de cada sentimiento, sin embargo se tuvo que rephrasear varias veces cada definición pues los niños seguían con dudas. A pesar de estas explicaciones los alumnos confundieron el significado de éstas y no pudieron usarlas en las oraciones que debían completar. Cada oración reflejaba una circunstancia que los hacía ponerse molestos, frustrados o desilusionados. Solamente el 20% de los alumnos logró todas las respuestas correctas, es decir entendió el significado de cada emoción y pudo usar la palabra correctamente. El 10% tuvo 3 respuestas correctas y el resto dos o una correcta. Los alumnos asociaron las situaciones con la ira principalmente, más que con la frustración o desilusión. Un niño tuvo todas incorrectas, lo que indica que no tuvo claros los 3 conceptos. Al final de la actividad este niño mencionó que *frustración* y *desilusión* eran palabras muy difíciles de

entender y que necesitaba más explicación. En el siguiente cuadro se aprecia la distribución de respuestas.

Cuadro 3.7.  
Conocimiento del significado de frustración, desilusión e ira

Número de Respuestas Correctas	% de Alumnos
4 correctas	20%
3 correctas	10%
2 correctas	40%
1 correcta	20%
0 correctas	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

En la segunda parte de la actividad, la que consistía en hacer un dibujo o escribir una historia que les haya causado ira, frustración o decepción, todos hicieron un dibujo con diálogos (tipo caricatura) con alusión a la ira. Ninguno usó las otras emociones, demostrando quizás la confusión o poco entendimiento de las palabras.

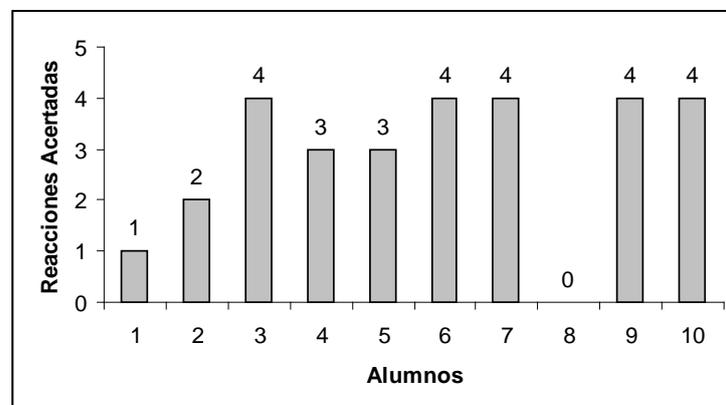
#### Actividad 6: ¿Cómo reaccionarías?

Tarea:

- Identificar cómo reaccionarían ante una situación que los molesta (escoger una de las siguientes formas): expresando la ira explosivamente, desplazando la ira a otro, guardándose la ira o resolviendo la situación.

En esta parte del programa se introduce el concepto de *reacciones* cuando uno se molesta y cómo las personas reaccionan de diferentes formas. Las situaciones son referentes a la vida familiar, como por ejemplo situaciones entre miembros de la familia inmediata que son percibidas como injustas o escenarios en donde los alumnos son los protagonistas directos y son “fastidiados” por amigos cercanos. En esta actividad 50% de los alumnos respondieron a todas las situaciones de la manera esperada, es decir resolviendo el conflicto. Dos de los alumnos respondieron 3 situaciones acertadamente y el resto tuvo 1 o 2 aciertos. Sólo hubo un niño que respondió todo equivocadamente, o sea reaccionando ante la ira sin usar ninguna de las posibilidades aprendidas anteriormente y es justamente el caso particular que encontramos en la investigación, el niño que atravesaba la situación familiar difícil que aparentemente lo estaba perturbando. En un momento se pensó en la posibilidad de usar esta actividad como un instrumento de medida pre-test y post-test, pero después se decidió no usarla. Se cree que algunos niños podrían poder querer contestar las preguntas según la deseabilidad social, en vez de responder cómo reaccionarían realmente ya que ellos podrían identificarse con los personajes de las viñetas.

Figura 3.8.  
Reacciones ante la ira



## *II - Consecuencias de la ira*

### *Actividad 7: La bola de nieve molesta*

Tarea:

- a) Identificar cómo una situación que causa molestia se puede agravar según las reacciones de las personas.

Luego de la presentación de la segunda parte del video los niños manifestaron confusión y poco entendimiento en esta tarea. Ellos captaron la idea de recordar una situación que los puso molestos pero al parecer no lograron describir cómo la situación se fue poniendo peor por la reacción inadecuada que tuvieron, que era la meta de la tarea. Se cree que la actividad está planteada en términos muy abstractos para ellos pues no olvidemos la edad de los participantes. Su pensamiento es aún concreto, lo que posiblemente hizo que no pudieran comprender la tarea. Quizás faltó dar algunos ejemplos concretos que sirvieran de base para poder elaborar mejor sus respuestas. Hubo muchas preguntas, denotando la falta de comprensión de la tarea, a pesar de las explicaciones. Por ello se decidió no cuantificar estas respuestas. Es una tarea que fácilmente podría ser replanteada o eliminada a futuro.

### *Actividad 8: ¿Qué pasará después?*

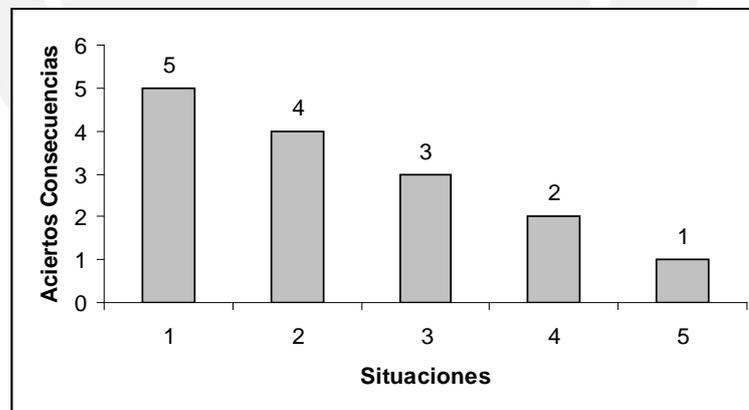
Tarea:

- a) Anticipar las consecuencias "naturales" de las reacciones ante la ira

Siguiendo con la necesidad de pensar en las reacciones y las posibles consecuencias, tema recientemente visto en el video, el programa plantea que los alumnos anticipen las consecuencias de las reacciones de diversos personajes en

cinco situaciones hipotéticas. Estas eran de dificultad ascendente pues se puede apreciar que las dos primeras viñetas tenían sólo dos personajes involucrados y la reacción inicial a la ira es física (en la primera, romper algo y la segunda una agresión física a otra persona). Los alumnos tuvieron aciertos del 100% y 90% respectivamente en las dos primeras. Las siguientes 3 situaciones obtuvieron un 30%, 20% y 10% de aciertos respectivamente. Estas tres viñetas se caracterizaban por incluir más personajes que interactuaban entre sí y las situaciones se complicaban al involucrar más de un ambiente donde ocurrían los hechos. Estas requirieron que los niños tuvieran que leer y comprender pasajes más largos por lo que se les hizo más difícil anticipar las consecuencias con precisión. A continuación se observa el éxito de las respuestas por situación.

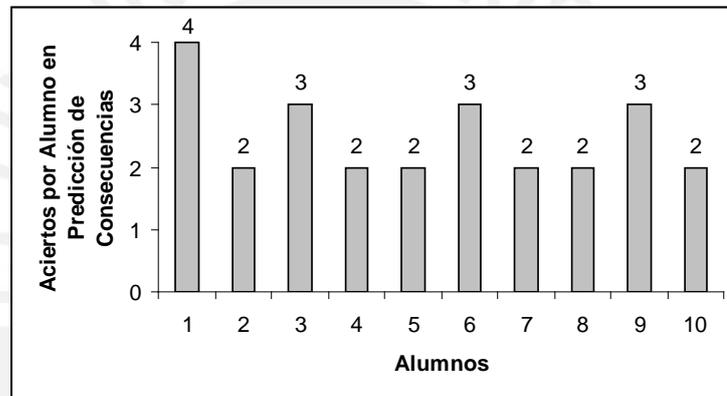
Figura 3.9.  
Anticipación de consecuencias



Es valioso también observar cómo respondió cada niño individualmente ya que esto da una perspectiva diferente a cómo entendió cada uno la situación expuesta. Las viñetas eran situaciones cotidianas en donde uno de los

protagonistas resultaba en problemas por culpa de otros. Fue interesante ver cómo los niños reportaban identificarse con algunas de las situaciones, revelando incluso el haber tenido experiencias similares anteriormente. La siguiente figura muestra el número de aciertos al anticipar las consecuencias que tuvo cada niño.

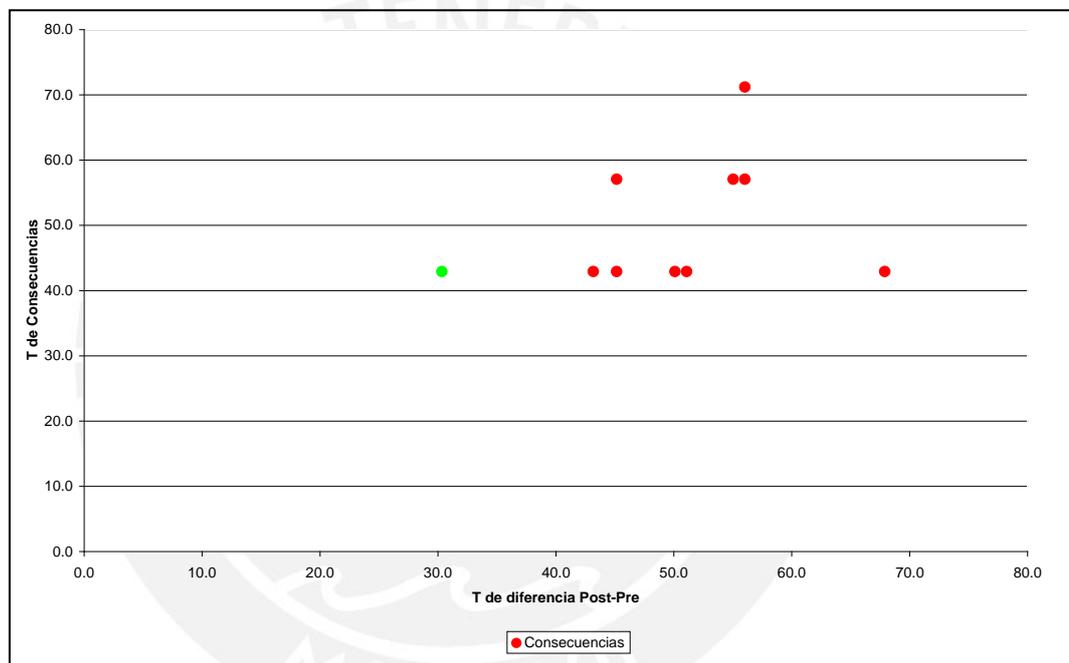
Figura 3.10.  
Anticipación de consecuencias de cada niño



Algunos de los niños mostraron facilidad para anticipar las consecuencias de las reacciones y esto repercutió al momento de evaluar la efectividad del programa. Se pudo encontrar por ejemplo que a mayor conciencia de las consecuencias, mayor efectividad tuvo el tratamiento en esos alumnos. Esto se puede observar en la dispersión de la figura 3.11. Las respuestas de los alumnos en esta actividad fueron convertidas a puntajes  $t$  para poderlas comparar con los resultados del post-test del

Inventario de Beck. Nuevamente se aprecia el caso especial, es decir el de la situación ya descrita anteriormente (punto verde), más alejado del grupo. Si lo dejamos de lado por un momento, se puede apreciar que la tendencia a la reducción de los niveles de ira es más notoria.

Figura 3.11.  
Anticipación de Consecuencias



Luego del análisis de consecuencias, el programa hace una especie de recapitulación de lo aprendido hasta ahora presentando la siguiente actividad.

### Actividad 9: Todo sobre la ira

#### Tarea:

- a) Describir una situación que los puso molestos e identificar todos los elementos del proceso aprendido hasta ahora: los botones de la ira; el nivel de ira; otros sentimientos; la reacción y las consecuencias.

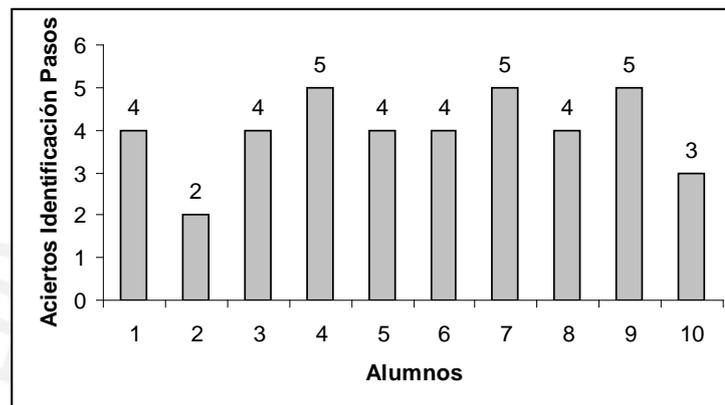
En la primera parte, donde tenían que identificar los botones o causas de la ira, el 100 % de los niños lo hizo correctamente. Ellos supieron exactamente qué es lo que provocó su ira. La segunda parte apuntó a evaluar el nivel de ira y esta parte fue lograda por el 80%. Lo mismo ocurrió con las tercera y cuarta partes, en donde tuvieron que evocar otros sentimientos que hubieran surgido y cómo reaccionaron luego de sentir la ira. En la última parte el 60% pudo hacer predicciones sobre las posibles consecuencias de sus reacciones. Esta actividad se entiende como un primer recuento de los elementos estudiados hasta ahora para manejar la ira. Todos han sido presentados en el video y reforzados a través de las actividades previas. Aquí se pidió un trabajo un poco más descriptivo, ante el cual los niños no reaccionaron con tanto entusiasmo como en las tareas anteriores. Cuando se les pedía que describan con más detalle sus respuestas mostraban cierto rechazo. Aún así fue bien lograda la primera parte de la tarea, la cual referían era más fácil.

Cuadro 3.18.  
Aciertos en la identificación de pasos del proceso de manejo de ira

<i>Pasos del Proceso</i>	<i>% de Alumnos que lograron identificar los pasos</i>
1 - Botones	100%
2 - Nivel de ira	80%
3 - Otros sentimientos	80%
4 - Reacción	80%
5 - Consecuencias	60%

Se puede apreciar en la figura a continuación el número de respuestas acertadas de cada niño, lo cual permite observar cómo la primera parte del proceso está bastante bien interiorizada en los niños en esta sección del programa.

Figura 3.12.  
Aciertos de cada alumno en la identificación de pasos



#### Actividad 10: Juego de roles

Tarea:

a) Representar situaciones (actuar) en donde los alumnos deben

- mostrar exageradamente su ira
- esconder su ira
- molestarse con una persona no involucrada en el problema inicial.

Los niños actuaron las escenas luego de que estuvieran listos los diálogos y lo hicieron entusiastamente. Los diálogos se prepararon en grupo y fueron guiados para poder trabajar dentro de los límites de tiempo. El uso de la técnica de juego de roles ayuda a reforzar los conceptos y estrategias aprendidas (Leahy, 2003). Es

una ruta de formación, aprendizaje y terapia, nacida del psicodrama creado por Jacobo Moreno (Austin, 1998). El juego de roles es un instrumento que puede ser utilizado en el área pedagógica para la formación experiencial y cognitiva y es un eficaz instrumento de intervención, desarrollo y formación en grupos en la docencia y en las organizaciones donde se requiere el aprendizaje de nuevos roles. Es una estrategia muy usada en terapia cognitiva también pues facilita el involucramiento de los pacientes en la tarea y reduce las posibilidades de resistencia (Kendall y Braswell, 1993). Otros enfoques terapéuticos como el racional emotivo, el gestáltico, el análisis transaccional, etc. (Austin, 1999) también usan esta técnica.

Para cada situación se distribuyeron los roles que los alumnos debían representar. Como la preparación y práctica del juego de roles generaba mucha excitación en los niños, esta actividad se hizo en dos sesiones. Las historias representan vivencias en la escuela que pueden ocurrirle a cualquier alumno. Los protagonistas muestran ira por diversas razones. En la primera historia la razón es que unos niños arruinan el trabajo de otro por casualidad y esto genera ira. En la segunda un niño defrauda a un amigo al no cumplir un trato previo. En la última viñeta un amigo no apoya a otro ante las burlas de un tercero. Luego de las actuaciones se discutieron las preguntas sugeridas por el programa para la actividad. Por ejemplo, se conversó de otras posibles reacciones ante la ira; se plantearon otras posibles consecuencias de las mismas y finalmente los alumnos expresaron sus emociones al actuar las historias. Se observó que los alumnos actuaron con naturalidad y placer. Las preguntas sugeridas para la discusión fueron:

- Discutir cómo las personas reaccionan ante la ira de diferente manera.
- ¿Cuáles son las consecuencias de actuar molestos?
- ¿Cómo se sintieron cada una de las personas al final de la escena?

Ejemplos de comentarios de los estudiantes:

- “Cuando yo me molestaba, gritaba mucho. Ahora trato de controlarme.”
- “Yo siempre grito si me molesto.”
- “Yo trato de calmarme primero, para no agrandar el problema.”
- “Algunas personas se quedan calladas y ponen caras de molestos.”
- “A veces mi mamá se molesta conmigo si viene molesta de la calle.”

Las respuestas fueron bastante variadas, unas más centradas en sí mismos y otras viendo la perspectiva del otro.

### *III - Manejando tu ira*

#### *Actividad 11: Manejando la ira*

Tarea:

- a) Leer, discutir y aprender las estrategias de cómo manejar la ira en base a las hojas de trabajo que muestran estrategias.

Estrategias presentadas:

Parar y pensar

1. Usar los procedimientos de emergencia de control de ira
  - a. Contar hasta 10.
  - b. Hablar consigo mismo.
  - c. Respirar profundamente.
  - d. Abandonar el lugar.
2. Sacar los sentimientos de adentro.

- a. Decirle a la persona que nos está haciendo sentir molestos cómo nos sentimos, sin insultar ni culpar.
3. Tratar de resolver el problema. Hacer algo positivo. Tomar acción para cambiar los sentimientos de ira.

Se dice a los niños que deben recordar que pueden controlar los sentimientos de ira (control cognitivo) antes de que ellos los controlen a ellos. Cada niño recibió una hoja impresa con la información de los procedimientos de control de ira. Hubo varios comentarios de los niños, como:

- “Yo siempre cuento hasta 5.”
- “A mí me ayuda respirar profundamente.”
- “Si me molesto mucho, me voy a otro lado.”
- “Cuando estoy molesta trato de olvidarme, pero antes corro.”

Como se aprecia, las respuestas reflejan el intento de disminuir la ira antes de dar cualquier otro paso. En esta sección del programa se ve que los niños ya no responden con impulsividad ante la ira, sino que hay cierta reflexión que induce a la acción premeditada que apacigua la emoción.

Luego de esta revisión de estrategias el programa presenta la siguiente actividad que consiste justamente en aplicar lo anterior.

Actividad 12: Encontrando la salida de la casa de la ira

Tarea:

- a) Listar actividades que los hacen sentir mejor cuando están molestos.

El 100% de los alumnos contestó adecuadamente, dando ejemplos de qué hacer para sentirse mejor. Se apreció que los niños hicieron la actividad con gusto y algunos de los ejemplos dados fueron: “correr”, “ver TV”, “jugar video juegos por 10 minutos”, “hacer algún tipo de ejercicio”, “beber agua”, “respirar profundo”, “contar hasta 10” o “dormir”. Al parecer, la forma en que fue presentada la actividad cautivó la atención de los niños, ya que mencionaron que les gustaba mucho resolver laberintos y es así precisamente la forma en que deben responder a la tarea, resolviendo un laberinto. En general, la presentación atractiva de la hoja de trabajo producía mejores reacciones de enfrentamiento a la tarea en los alumnos.

#### Actividad 13: Cambiando la ira

##### Tarea:

- a) Describir dos situaciones detalladas en donde la ira da energía para arreglar las cosas y hacerlas mejor.

En esta tarea se espera que los participantes incluyan los diversos elementos del proceso de manejo de la ira. En el primer ejemplo el 70% de los niños hizo lo correcto identificando la situación que los molestó. El 30% pudo identificar con quién se molestó. El 100% de los niños supo señalar la razón que los molestó (botón de ira). El 80% de los niños indicó la estrategia usada para resolver el conflicto y las más frecuentes fueron: “abandonar el lugar”, “contar hasta 10”, “buscar ayuda con un adulto” y “resolver el conflicto”. Un 20% describió el nivel de ira que tenía, mas no las estrategias usadas.

En el segundo ejemplo el 90% supo identificar a la persona que se molestó con ellos. El 90% logró indicar con quién se molestó la persona señalada

anteriormente. Identificar el botón de ira o la causa de la ira fue logrado también por 90%, mientras que el 50% de la muestra logró describir la estrategia usada.

Si bien los niños pudieron responder adecuadamente a la situación, tener que escribir las respuestas suponía un trabajo un poco más reflexivo y minucioso, el cual no tomaron con mucho agrado según los comentarios recibidos en la sesión. Esta actividad estuvo muy ligada a la siguiente pues el formato fue muy similar,

#### *Actividad 14: Puedo hacer las cosas mejor*

Tarea:

- a) Describir una situación que los hace sentir molestos y explicar qué podrían hacer para mejorarla.

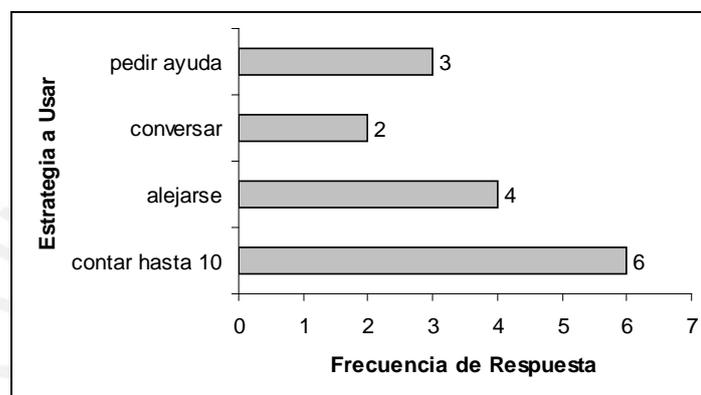
El 90% de los niños logró el objetivo, pudiendo identificar cosas que los ponen molestos y lo que hacen para que la situación mejore. De los 10, ocho niños refirieron conflictos con otras personas como las situaciones que más molestos los ponían. Un alumno mencionó un ejemplo relacionado a él mismo y otro no llegó a redactar claramente la situación ni las estrategias.

Cuando la tarea exigía nombrar alguna estrategia de solución, las estrategias más señaladas fueron “*contar hasta 10*”, “*alejarse del lugar*”, “*hablar con la persona*” o “*pedir ayuda a otra persona*”. La estrategia más usada fue “*contar hasta 10*”, tal como se aprecia en la figura 3.13. y la menos usada fue conversar o hablar con la otra persona involucrada. Esta figura permite observar la frecuencia de uso de cada estrategia.

Esta fue una actividad un poco más pasiva ya que los alumnos solo debían redactar el ejemplo y luego compartirlo con el grupo. Los alumnos no mostraron

resistencia para redactar o compartir su trabajo pero tampoco mayor entusiasmo para hacerlo, incluso contaron que no deseaban escribir sus respuestas sino que preferían hacer la actividad oralmente. Sin embargo la actividad se hizo por escrito tal como lo plantea el programa.

Figura 3.13.  
Frecuencia de estrategias usadas por los alumnos



*Actividad 15: Manejando sentimientos de ira (juego de roles)*

Tarea:

- a) Repasar a través de un juego de roles las maneras en que las personas pueden manejar su ira, tales como: contar hasta 10, respirar profundamente, hablarse a uno mismo, irse del lugar, decir cómo se sienten, tratar de resolver el problema.

Nuevamente los niños tuvieron que mostrar, a través del juego de roles, las formas aprendidas para controlar la ira que les produce una situación. Los niños actuaron las diversas escenas con éxito al momento de pensar cómo manejar su

ira. Los diálogos fueron cortos y preparados de antemano para poder cumplir con los tiempos impuestos. Antes de empezar a actuar se revisaron brevemente las estrategias a usar para así lograr fluidez en la actuación. Como se menciona anteriormente, los niños manifestaron placer y entusiasmo con las actividades de juego de roles. Cabe señalar también que este tipo de actividades tienen que tener las pautas muy claras y firmes para así evitar desbordes de los niños, propios de estas actividades de mayor agitación.

#### *IV - La ira y los amigos*

##### Actividad 16: Controlando la ira

##### Tareas:

- a) Identificar quién es capaz de controlar su ira en situaciones hipotéticas y predecir las consecuencias.

En base a situaciones hipotéticas, los resultados de la primera viñeta muestran que el 90% de los niños logró identificar a las personas que manejaban su ira adecuadamente. El 80% respondió acertadamente en las siguientes dos viñetas y el 100% dio respuestas correctas en la última situación.

Se puede considerar bien lograda esta tarea, sin embargo los niños hicieron muchas preguntas buscando la comprensión de las historias. Ellos tuvieron que leer más de una vez cada situación para entenderla a cabalidad pues se confundían con los hechos y personajes. Luego de ser guiados para la comprensión de las viñetas, los niños debían decir quién estaba en control cognitivo de cada situación hipotética de ira. Los niños lograron identificarse con las situaciones pues referían que algo parecido les había sucedido en alguna

ocasión, sin embargo aclaraban que ahora reaccionarían de distinta manera (insinuando que habría un mejor manejo de la ira). Se observó mayor confianza en las respuestas de los niños, demostrando esto quizás un mejor manejo y conocimiento del tema. En la sección donde debían predecir, los niños estuvieron algo dubitativos también, pues como se explica, las historias eran un poco confusas. Sin embargo, con una pequeña orientación se logró que el 70% de los participantes respondiera satisfactoriamente.

*Actividad 17: Manejando la ira que viene hacia ti*

Tarea:

- a) Leer la hoja de trabajo sobre de qué hacer cuando alguien se molesta con uno.

Continuando con el refuerzo de las estrategias aprendidas hasta ahora, se entregó a los participantes una hoja con ideas para manejar la ira en otros, en caso de que alguien se enoje con ellos. La modalidad de trabajo fue leer en voz alta la hoja con sugerencias y luego comentarla. El intercalar el video con las tareas activas y otras un poco más pasivas como leer y escribir ayudó a crear un buen balance a lo largo del programa sin embargo los niños manifestaron honestamente que no les agradó escribir. La discusión y comentarios de los participantes fueron muy enriquecedores y se logró mantener un buen nivel de participación de todos los alumnos.

*Actividad 18: Haciendo preguntas para conocer los sentimientos de las personas*

Tarea:

- a) Aprender a formular preguntas para entender por qué la persona está molesta.

Esta actividad fue lograda al 100%. Los niños pudieron formular preguntas muy precisas para averiguar si la persona estaba molesta y por qué. Esta fue una actividad muy guiada pues se hizo oralmente para lograr el entendimiento de las historias. La comprensión total de las historias ayudaría a formular mejores preguntas para averiguar por qué una persona estaba molesta. La actividad fue lograda y evaluada como grupo, ya que se hizo con todos los niños. No se cuantificaron las respuestas individuales, sino más bien fue el resultado del esfuerzo y discusión grupales.

*Actividad 19: Cuando alguien se molesta contigo*

Tarea:

- a) Describir cómo reaccionan los niños del programa cuando alguien se molesta con ellos.

Usando las mismas situaciones de los juegos de roles anteriores y la metodología previa, se pide a los niños que describan qué harían si un amigo se molesta con ellos en base a las situaciones presentadas en esta tarea. La actividad fue oral, también en forma de discusión grupal y el análisis se dio más cualitativamente. Se registraron las respuestas y preguntas de los niños. Estas fueron:

- ¿Qué pasó? ¿Hicimos algo?
- Disculpa, ¿podemos ayudarte a hacer otro?
- Perdón, no nos dimos cuenta. Haremos otro por ti.
- Acción a tomar: pedir disculpas, hacer otro o ayudar a pegarlo.
- Perdón, debí avisarte antes.
- Disculpa, creo que no debí hacer esto.
- Perdona, entiendo que estés molesta. ¿Hay algo que pueda hacer?
- Acción a tomar: pedir disculpas, tratar de incluir a la amiga en el grupo.
- Dime, ¿por qué estás molesto?
- No quise meterme en problemas, por eso me fui. ¿Te molestaste?
- Perdona.
- ¿Qué puedo hacer para reparar esto?
- Perdón, pensé que no me querías ahí.
- Tienes razón, debí quedarme contigo.
- Acción a tomar: pedir disculpas, ofrecer apoyarlo en la próxima vez.

Casi al finalizar el programa se puede observar la interiorización de las estrategias y el deseo de acción para reparar la situación. Los niños no sólo indican qué hacer para calmarse, sino que también ven la necesidad de resolver un problema. Ellos pudieron diferenciar también la ira de ellos mismos y la de otros hacia ellos. Los alumnos fueron capaces de dar ideas de qué hacer para reducir su ira inicial y también pudieron plantear buenas preguntas para entender la ira de otros y así calmarlos.

*Actividad 20: Puedo manejar la ira de otros*

Tarea:

- a) Describir una situación donde alguien se molesta con ellos (especificando quién fue esa persona, por qué se molestó, cómo manejó la situación y si pudo haberla manejado mejor).

Las tres primeras preguntas de esta actividad fueron contestadas al 100%.

Es decir los niños identificaron quién se molestó con ellos y por qué. También explicaron qué hicieron (pedir perdón, hacer preguntas, reparar la falta). El 40% de los alumnos pudo dar otra alternativa de respuesta cuando debían explicar que hubieran podido hacer mejor. Estas respuestas denotan comprensión y seguimiento de la secuencia del proceso a seguir en el control de la ira.

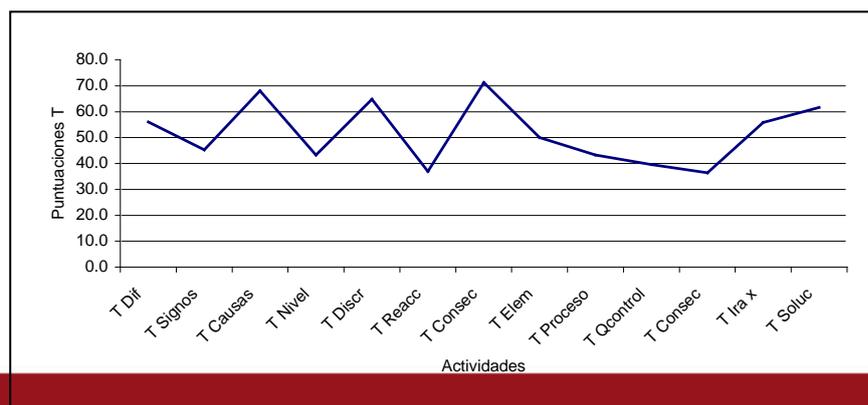
En general podemos apreciar que los niños fueron más proclives a responder entusiastamente en tareas que implicaban movimiento como el juego de roles, pero que a la vez fue difícil cuantificar el acierto de la actividad. También se ve que para los alumnos fue un poco más difícil profundizar en situaciones hipotéticas que generaban ira. Ellos obtenían mayores logros cuando las situaciones eran más concretas y les era más fácil hablar de las experiencias propias. La secuencia de actividades fue relativamente fácil de llevar para los niños, pues el video ayudó mucho a la guía del proceso. Los alumnos disfrutaron muchísimo con el video.

Cuando se analizó el desempeño a nivel individual, se encontraron resultados variados e interesantes también. Seguidamente se presentan figuras que muestran la tendencia de respuestas de cada alumno. Las actividades mencionadas en las figuras (ver Anexo D) son aquellas que fueron medibles y

cuantificables con puntajes  $t$  y exponen el desempeño de cada niño a lo largo de las actividades. Estas fueron 13 y evaluaban lo siguiente: los diferentes conocimientos de los niveles de ira, la identificación de los síntomas o los signos de ira en el cuerpo, las causas o botones de ira, los diversos niveles de ira y el saber quién llevaba el control en un pleito o discusión. También se incluyó en los cuadros información referente al aprendizaje del proceso, las consecuencias y las reacciones de ira de otros.

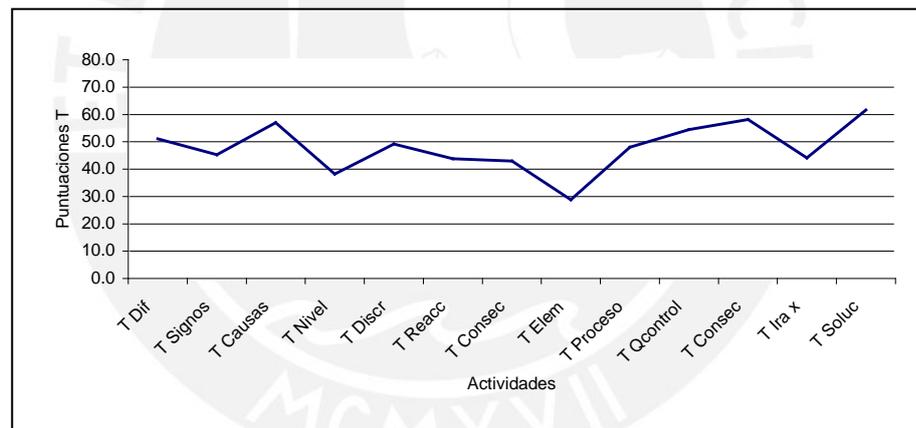
El alumno A1 mostró un desempeño variable a lo largo del programa, tal como se aprecia en la figura 3.14. Las actividades en las que este alumno mostró un mejor desempeño fue cuando tuvo que diferenciar los sentimientos básicos, analizar las causas de su ira y discriminar entre los vocablos de ira, frustración y desilusión. También tuvo un buen rendimiento cuando debió predecir las consecuencias de las reacciones y cuando debió señalar el uso de estrategias asertivas para controlar su ira. Finalmente logró disminuir su ira hacia el final de la intervención. Las tareas que más le costaron fueron señalar los síntomas físicos ante su ira, describir los diferentes niveles de ira que demostraba según la situación y cuando debía manejar la ira de otros. Es decir, parece que logró interiorizar qué hacer en caso de ponerse molesto, pero no entendió bien qué hacer si alguien se molestaba con él.

Figura 3.14.  
Puntajes T Caso A1



El Caso A2 fue un poco más heterogéneo. Se observa en la siguiente figura que este caso terminó con un buen dominio de su ira, sin embargo, durante el proceso, lo que más le costó adquirir fueron las destrezas de identificación de los elementos del proceso de control. También le fue difícil reconocer sus síntomas y sus niveles de ira. A pesar de eso tuvo un buen desempeño en términos de identificar sus botones de ira y las consecuencias de sus reacciones. Finalmente sí pudo dar soluciones a situaciones de ira para calmarse y resolver el conflicto.

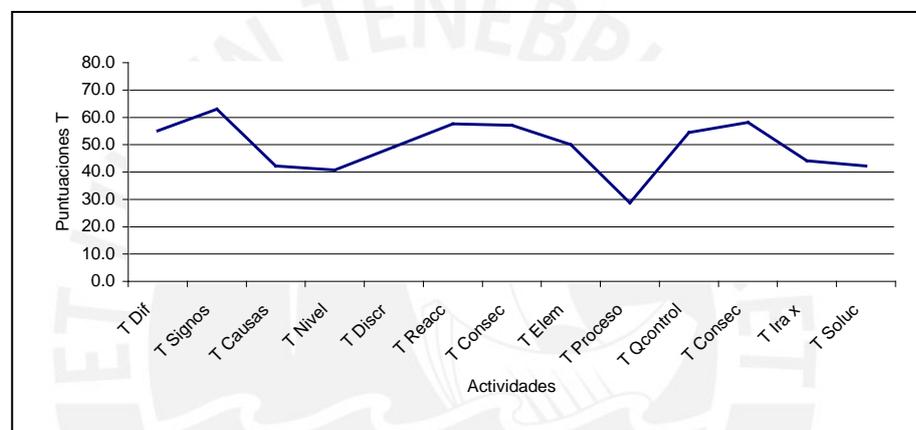
Figura 3.15.  
Puntajes T Caso A2



A continuación se aprecia el caso A3 en la figura 3.16. quien tuvo un buen comienzo y un rendimiento académico muy parejo. Este alumno respondió con éxito a la mayoría de posibilidades, demostrando así un buen entendimiento e identificación de su propia ira. También demostró buena comprensión de las diversas reacciones que uno puede tener ante la ira y cómo éstas llevan a ciertas

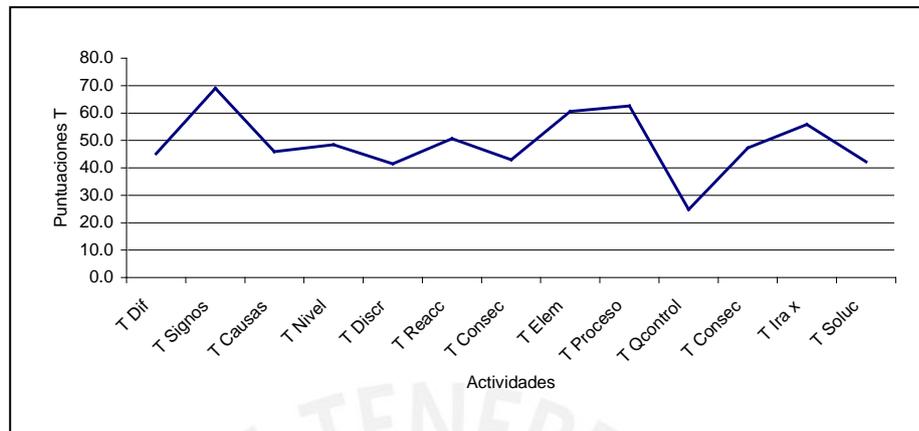
consecuencias. Mostró una baja al momento de detallar el proceso completo pero creemos que quizás se confundió con el fraseo pues por lo general dio respuestas muy adecuadas a todas las actividades lo que permitía entender su comprensión del mismo.

Figura 3.16.  
Puntajes T Caso A3



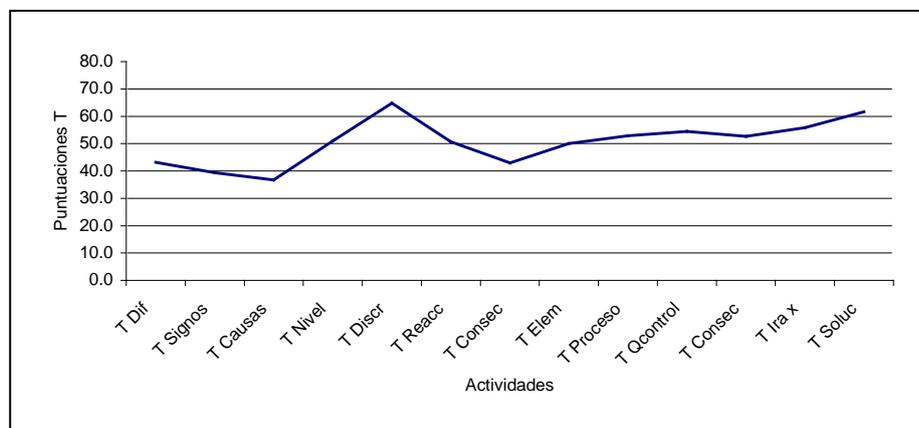
El caso A4 muestra un desempeño bastante consistente a lo largo de la intervención como se puede percibir en la figura 3.17. Su rendimiento cayó en la actividad en que debía analizar la ira de otros y ver quién mostraba control de sus emociones. Sin embargo esto no hizo que no entendiera las estrategias a usar ante situaciones propias de enojo. Aparentemente le fue más fácil dar soluciones a situaciones en donde él era quien sentía la ira. Este participante mostró tranquilidad a lo largo de toda la intervención, denotando control sobre su cuerpo y emociones, además le fue muy fácil verbalizar sus respuestas. El fue capaz de manejar su propia ira con bastante éxito.

Figura 3.17.  
Puntajes T Caso A4



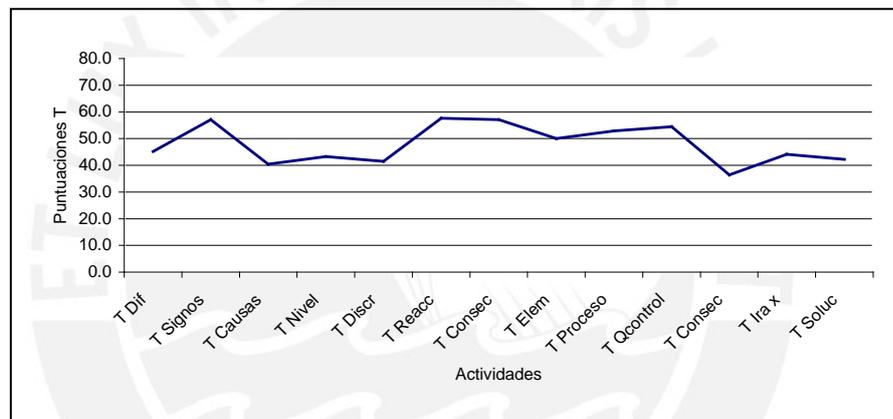
La figura 3.18 muestra el caso A5 quien tuvo una línea ascendente de éxito en el cumplimiento de las tareas. Este alumno fue capaz de responder en base a la información recibida en clase y en el video. Podemos apreciar que el logró interiorizar los pasos a seguir para el control de su ira. A su vez se observó una gran motivación en el trabajo, sobretodo al tener que sugerir soluciones a situaciones que lo ponían molesto. Este participante fue además muy capaz de diferenciar entre los diversos niveles de ira.

Figura 3.18.  
Puntajes T Caso A5



A continuación se aprecia el caso A6 quien muestra un desempeño bastante homogéneo. Al comienzo le costó entender las causas de la ira y el nivel de ésta pero luego de varias actividades observamos una actuación adecuada que denotó la comprensión de los elementos relevantes en el manejo de las emociones. Este niño falló un poco al identificar las consecuencias, y éste es un elemento primordial al momento de intentar manejar las emociones.

Figura 3.19.  
Puntajes T Caso A6

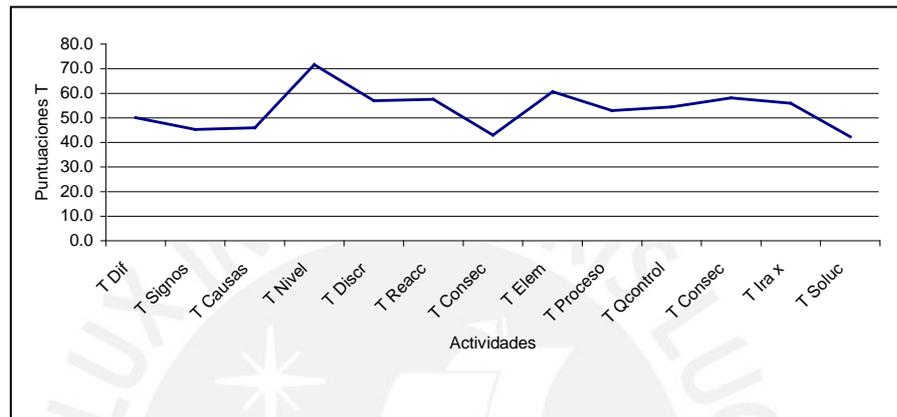


El caso A7 también mostró altos niveles de dominio de sus emociones tal cómo se indica estadísticamente en la siguiente figura 3.20. Su desempeño fue muy parejo, aunque en la última actividad decayó un poco su manejo de emociones al no poder plantear soluciones ante la ira de otros. Este participante hablaba mucho de la frustración que sentía ante determinadas situaciones y verbalizaba con mucha entereza qué podrían hacer los otros alumnos para controlar su ira. A través de sus respuestas y comentarios se puso en evidencia sus altos niveles de empatía lo que

para muchos autores es de suma relevancia en los programas de manejo de la ira.

La figura 3.20 muestra esa tendencia.

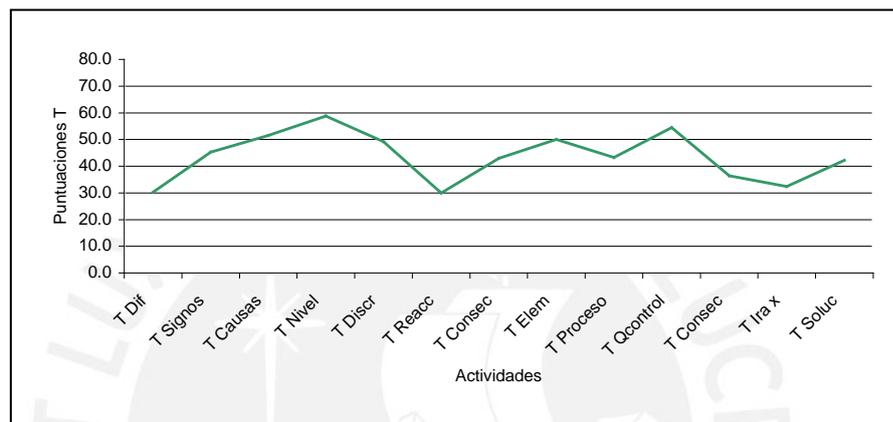
Figura 3.20.  
Puntajes T Caso A7



El caso A8 es una situación extrema. A lo largo de la intervención este alumno mostró resistencia al trabajo y pocos esfuerzos para manejarla. Casi siempre estuvo de mal humor y este temperamento generaba algunas reacciones de rechazo de sus compañeros al momento de compartir las respuestas. Sus respuestas indicaban clara ira hacia algo, pero en ningún momento fue capaz de verbalizarla en el grupo. Su desempeño a lo largo del trabajo indicó que la intervención no resultó tan eficaz para él como para los otros participantes. Es decir, fue el único niño que no logró disminuir sus niveles de ira de la forma esperada. Como se menciona en secciones anteriores a ésta, se descubrió después que este niño se encontraba en una etapa muy vulnerable pues sus papás se estaban separando y esto lo tenía muy molesto y deprimido. Lamentablemente

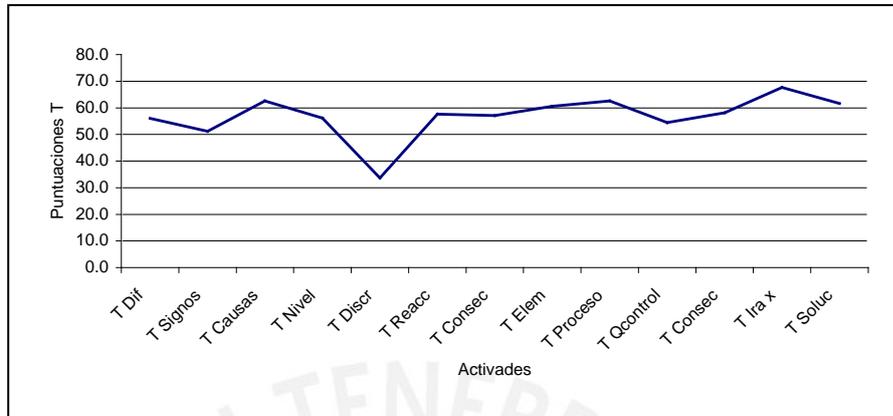
no se contó con esta información sino hasta un tiempo después de terminado el programa. Este niño cumplió sin embargo con todas las actividades requeridas.

Figura 3.21.  
Puntajes T Caso A8



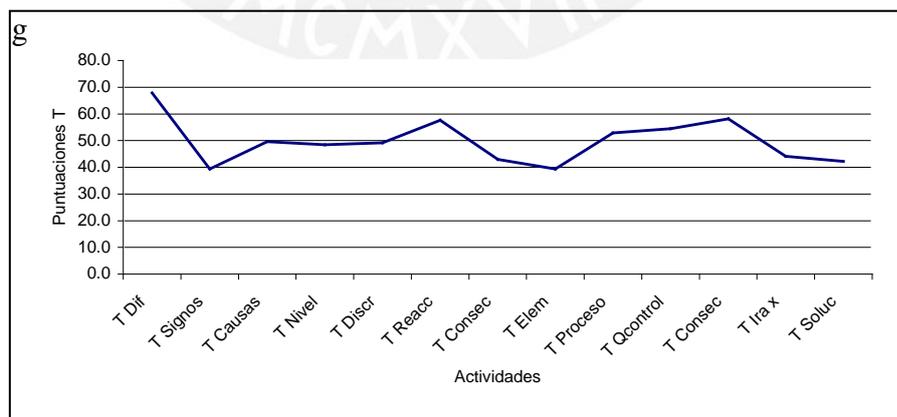
El caso A9 tuvo puntajes muy homogéneos a lo largo de toda la intervención. Su desempeño decayó cuando tuvo que diferenciar los vocablos que generaron confusión, tales como enfado, desilusión y frustración. Por lo demás este niño siempre mostró seguridad en sus respuestas, tanto al tener que manejar su ira como la de los demás. Sus comentarios fueron siempre valiosos y profundos y le gustaba mucho dar ejemplos similares a los que traían ciertas actividades.

Figura 3.22.  
Puntajes T Caso A9



Finalmente el caso A10 muestra un poco más de heterogeneidad en sus respuestas, pero este alumno también logró reducir sus niveles de ira a través del uso de estrategias aprendidas para manejar dicha emoción. Sus respuestas fueron por lo general bien logradas tal como lo muestra la figura a continuación.

Figura 3.23.  
Puntajes T Caso A10



Como se puede apreciar los participantes muestran perfiles diferentes entre sí al momento de analizar su desenvolvimiento en cada actividad pero 9 de los 10 mostraron mejorías en sus niveles de ira al finalizarlo.



## CAPITULO 4: DISCUSION

A continuación se presentan el análisis y la discusión de los resultados a nivel macro primero, es decir en función de la efectividad del programa, según la medición del inventario de Beck. Luego se analizan y discuten las implicancias de cada actividad y finalmente el análisis del desempeño más individualizado, es decir de cada niño que formó parte del grupo experimental. Para terminar esta sección se presentan conclusiones y recomendaciones que se desprenden de este estudio.

El poder enseñar a los niños a controlar sus niveles de ira es de suma importancia ya que si recordamos los postulados de la psicología cognitiva, existe una estrecha relación entre los pensamientos de las personas y las emociones que sienten y, lo que las personas piensan y perciben, tiene efecto directo en su conducta. Si estos pensamientos contienen información distorsionada van a estimular la ira y promover la conducta hostil. Con un mejor control cognitivo de las emociones, mejores resultados conductuales habrá en los niños.

El presente estudio nos demuestra que los niños sí pueden aprender a controlar su ira, entendiendo los factores vinculados a la aparición de ésta, sus reacciones y efectos en sus conductas posteriores. Los puntajes obtenidos en el inventario de Beck mostraron una disminución significativa de la ira entre el pre-test y el post-test del grupo que participó del programa debido probablemente al efecto del mismo. Se comprueba así que es posible enseñar a niños de segundo grado a manejar emociones como la ira que a veces puede ser tan dañina para la salud y el entorno. Nueve de los diez alumnos mostró dominio de su ira según lo indicado por

el Inventario de Beck. Esto se puede explicar quizás por el hecho de que se trabajaron las áreas necesarias para lograr una comprensión global de la ira en los participantes. Además, estas áreas se trabajaron de manera secuencial y didáctica. Se sostiene que otra de las razones que ayudó al éxito del programa fue que los participantes, al hacer conscientes y verbalizar las razones que los ponen molestos por ejemplo, fueron capaces de analizarlas y contrastarlas con sus ideas irracionales de base y así entendieron la necesidad de un manejo adecuado de su ira. Se considera también que pudo haber ayudado el haber compartido con compañeros de la misma edad dichas causas y situaciones, dándose así cuenta que no sólo ellos se sienten molestos.

A través de los resultados obtenidos se confirma entonces las hipótesis planteadas inicialmente con respecto a las diferencias significativas entre el manejo de la ira del grupo experimental y control. Los grupos comparados fueron desiguales en número debido a las circunstancias particulares que explicamos anteriormente; sin embargo, a pesar de esta diferencia se pudo comprobar que ambos grupos eran equivalentes según lo muestra el trabajo estadístico.

La teoría nos dice que es fundamental que los programas preventivos de manejo de ira cuenten con ciertos elementos y el programa aplicado cuenta con ellos. Por ejemplo, es primordial que los niños identifiquen su ira a través de signos físicos que perciben en sus cuerpos, desde los gestos de la cara hasta señales variadas como *temblar*, *ponerse rojos* y *hacer puños*. Es precisamente éste el objetivo de la primera actividad del programa. Bayer (2003) refiere que esto ayuda a lograr el control físico de la ira para poder lograr el control cognitivo. A los niños les fue bastante fácil reconocer las expresiones faciales de las emociones básicas como ira, tristeza, miedo y alegría. Izard (1991) nos habla de expresiones universales de la ira lo que se pudo observar en las reacciones y logros de los

alumnos ya que los gestos y sentimientos fueron fácil y casi unánimemente identificados. Kassinove (1995) refiere que la ira es socialmente definida y se basa en patrones conductuales desarrollados dentro de la cultura. Izard (1991) habla de “*ceño fruncido, labios tensos y mirada penetrante*” como gestos típicos en la ira que universalmente se reconocen. Pérez Nieto (1997) y Scherer (1986) añaden otros síntomas como “*tensión muscular, sentirse calientes y el incremento de la presión arterial*”.

Al analizar la segunda parte de esta actividad, donde los niños debían identificar sus propios síntomas físicos al enojarse, se observa que los niveles de ira de aquellos niños que notaron más sintomatología física, no disminuyeron tanto como los que refirieron no sentir tantos síntomas; es decir, se encontró una relación inversamente proporcional. Se entiende que quizás esto se deba a que los niños recién iniciaban la intervención por lo que al comienzo de la investigación no había aún el entrenamiento para controlarse ante la ira. Otra posible explicación es que algunas personas muestran muchos síntomas cuando se molestan lo cual implica que la intensidad de la ira es muy fuerte, por lo tanto más difícil controlarla. Recordemos que Izard (1991) y Wilde (1995) hablan de la intensidad de la ira y cómo casos en donde ésta es muy intensa requieren de algún tipo de intervención directa pues es un indicador de un problema mayor. Esta información sirvió de alerta con un caso en particular. Si bien es cierto que justamente se eligió trabajar con un grupo con altos niveles de ira, un niño (caso 8, anteriormente presentado) mantuvo niveles de ira muy altos a lo largo de la intervención. Además, sus gestos y comentarios, así como su aparente falta de motivación durante el trabajo, incrementaron la preocupación con respecto a su estado emocional. Por ello, al final del estudio, se exploró más su situación con los padres y se derivó a terapia.

Kassinove (1995) y Wessler (1991) explican cómo las causas que nos ponen molestos pueden variar de persona en persona y de cultura en cultura. Por ello se entiende la inclusión de la siguiente actividad en donde se requiere que los alumnos identifiquen las causas de su ira. El programa las presenta como “botones” de ira. Los niños aprenden a través del video cómo lo que pone molesto a uno, no necesariamente molesta a otros. Luego, ellos mismos compartieron con entusiasmo qué es lo que más les molestaba. Es preocupante ver que las causas más frecuentes fueron “alguien me molesta”, “me cogen de punto”, “alguien me ofende”, “me pegan” y “me ponen sobrenombres”, y éstas aluden claramente a lo que podríamos entender como la victimización o tan conocido en inglés como “bullying”. En un estudio de Arora (1996) trataron de definir la “*victimización*” o “*acoso escolar*” e incluyeron conductas como *intimidación, humillación, insultos y abuso físico, verbal o social*. Al respecto, cuando hablamos de Maslow y su teoría de las necesidades básicas del hombre, justamente se sabe que la segunda necesidad básica es la de seguridad. Por ello, si alguien molesta o abusa de otros, es esta necesidad la que se ve amenazada. Por su parte, Kendall (1993) refiere que los niños no van a poder aprender si no se sienten seguros y a salvo en su ambiente escolar. Además este fastidio de otros hacia uno genera ira y también afecta las relaciones sociales entre compañeros, tan importantes de afianzar en la primaria (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Se sabe que los niños con marcada agresividad están en más riesgo de caer en la victimización (como agresores) y en violaciones de normas de disciplina en las escuelas. Es vital que los alumnos puedan controlar su ira, para no caer en agresiones hacia los demás y así generar un clima de seguridad y apoyo en las escuelas (Scheras, 2002). Las víctimas de la intimidación escolar podrían desarrollar baja autoestima, rechazo y abandono escolar, ansiedad, depresión, aislamiento social y hasta suicidios (Forero, McLellan,

Rissel y Bauman, 1999), de ahí la importancia, sustentada en el marco teórico, de ayudar a los niños a canalizar sus emociones e interactuar debidamente con los demás (Scheras, 2002).

La presente investigación encontró que la efectividad del programa fue mayor en los niños que identificaron más causas o botones de ira, por lo que podemos confirmar la importancia de saber identificar las causas de ésta como un factor crucial para el control de las emociones. Esta relación proporcional pone en evidencia que al saberse las causas de la ira uno está en mayor control cognitivo de su ira, elemento esencial para el manejo de las emociones. De esta manera se puede reaccionar de una forma en que se resuelva el conflicto.

La actividad siguiente (número 3) plantea conocer los niveles de ira que los niños experimentan. Kassinove y Sukhodolsky (1995) hablan de la intensidad de la ira al tratar de definirla y, precisamente éste es uno de los elementos que plantea esta tarea. A los niños se les enseña a identificar y tomar consciencia de cuán molestos se ponen con distintas situaciones. Hay situaciones específicas que generan mucha ira a los niños, tales como *“no poder ver un programa especial de TV porque la regla en casa es no ver TV después de las 9 p.m.”*, *“no poder ver un programa especial de TV porque la mamá está de mal humor y deben ir a dormir temprano”* o *“el mejor amigo nos elige últimos para el equipo de baseball”*. Sin embargo, no se pudo comprobar si a más intensidad de la ira, mayor efectividad de la intervención en el manejo de ira. No se halló correlación proporcional ni inversamente proporcional. Sin embargo, esta actividad se considera muy valiosa cuando se aprecia el vínculo que tiene con las ideas irracionales y pensamientos automáticos que plantea la teoría cognitiva. Se cree que aquí se podría incluir alguna forma de medir justamente cuáles son las ideas distorsionadas detrás de estas causas de ira. Lamentablemente no se llega a detectar intentos de cambiar

este tipo de ideas de manera directa en el programa. Se considera que el análisis de las causas, reacciones y consecuencias ayuda parcialmente a contrarrestar aquellas ideas distorsionadas que los participantes pudieran tener; sin embargo, se podrían hacer más evidentes al momento de trabajarlas. En esta parte del programa se pudo haber incluido también los niveles más extremos de la ira, que Beck refiere como *odio* (1999). Él señala que a la ira intensa se le conoce como odio aunque no dure mucho. El reconocimiento de la ira extrema u odio podría ayudar a los participantes a tomar aún mayor conciencia de sus daños y efectos en ellos y su entorno.

Según los resultados de la actividad siguiente se puede notar que los niños cuentan con un buen vocabulario de sentimientos. Fácilmente pudieron identificar emociones como *orgullo*, *celos*, *vergüenza*, *excitación*, entre otros. Sin embargo, mostraron dificultad y confusión entre palabras como *ira*, *frustración* y *desilusión*, objetivo de la siguiente actividad del programa. Es curioso mencionar que diversos autores consultados también reportan dificultades al tratar de usar un solo vocablo para hablar de la ira. La dificultad en este caso puede radicar en la similitud de significados entre *ira*, *frustración* y *desilusión*, y la relación entre un concepto y otro. La hoja de trabajo presenta la definición de frustración y desilusión. La *frustración* es definida como el sentimiento que uno tiene cuando alguien o algo impide hacer lo que uno desea hacer. La *desilusión* implica el sentimiento que uno tiene cuando algo no resulta como se esperaba. Estos vocablos fueron difíciles de entender por los niños por más que se explicaron más de una vez. Estos términos son un poco abstractos y recordemos que la gran mayoría de los niños tenían 7 y 8 años, edad en la que aún no se logra consolidar la abstracción de pensamiento. Es por ello que quizás las actividades deban enfocar su atención sólo a trabajar la ira a esta edad y más adelante, en programas similares para niños mayores, se puede incluir otros

sentimientos más complejos. Algunas de las situaciones presentadas podrían cambiarse para que sean más concretas y aludan sólo a la ira, resultando así más fáciles de entender.

Hacia el final de la primera parte del programa (actividad 6), se apreció que la mayoría de los niños había interiorizado que las personas reaccionan de maneras diferentes ante la ira. Esto se deduce por el tipo de respuestas dadas por los participantes ya que 5 de los 10 niños respondieron de manera asertiva a todas las situaciones planteadas. Otros dos niños respondieron adecuadamente a algunas situaciones y el resto sólo tuvo 1 o 2 aciertos. Aparentemente los niños entendieron que las reacciones generan consecuencias que mejoran o empeoran la situación inicial y, además, como dice Johnson (1989), el manejo adecuado puede reducir la intensidad y duración de la ira. Este es un logro muy importante, ya que la identificación de las reacciones y la anticipación de las consecuencias de éstas ayudaron a que los niños aprendieran a controlar su ira. Este tipo de actividades favoreció la reflexión, pues los comentarios de los niños denotaban el análisis de por qué una reacción agresiva, por ejemplo, podía generar una situación peor a la inicial. También se pudo apreciar que los participantes entendieron que no es bueno *reprimir* la ira, pues no se llega a la solución del problema. Cuando se discutió la viñeta en donde justamente una niña se queda callada al molestarse y no explica la razón de su ira, se aprecia cómo esto perjudica a la misma niña. Los niños preguntaban “¿Por qué no le dice?” ¿Por qué no se queja de que el amigo llegó tarde? o “Es su culpa por no hablar.” Sin embargo, no se puede descartar la posibilidad de que algunas respuestas estuvieran teñidas por la deseabilidad social, ya que los niños, con el afán de “quedar bien” podrían haber mencionado respuestas ideales en situaciones hipotéticas, en vez de revelar lo que realmente suelen hacer. De todas formas, se encontró una buena correlación entre la

habilidad de los niños para anticipar consecuencias de sus reacciones y la efectividad del programa. Es decir que si los niños después de la intervención saben anticipar qué podría pasar si reaccionaran explosivamente o reprimieran su enojo, van a poder reaccionar de manera adaptativa, ya que significa que son capaces de controlar su ira.

A lo largo del programa, tanto el video como las actividades ayudaron a los alumnos a seguir una secuencia de pasos para interiorizar el manejo de las emociones y esto se revisa en las actividades posteriores. Posiblemente este orden y secuenciación tuvo mucho que ver con la efectividad del mismo, ya que permitió seguir paso a paso los elementos propuestos por la teoría cognitiva, que sugiere empezar con un trabajo cognitivo de análisis de la situación y de los síntomas que producen la ira y con ello controlar la respuesta conductual más adelante.

Otro tipo de actividades que enriqueció mucho a los niños fueron los juegos de roles (actividades 10 y 16) y las discusiones grupales posteriores que acompañaban a éstos. Los niños mostraron siempre mucho entusiasmo al tener que representar roles en donde los personajes mostraban diversos niveles de ira, así como distintas reacciones y soluciones a ésta. Estas actividades llevaban a la reflexión de los alumnos y con ello a la internalización de las estrategias para el manejo adecuado de la ira. El juego de roles es una técnica muy usada en terapia cognitiva (Leahy, 2003) y se usa para modificar los pensamientos que producen las emociones en las personas. Por lo general se les pide alternar roles para que sean capaces de ponerse en el lugar del otro y entenderlo mejor. Esto va de la mano con el desarrollo de la empatía que Hoffman (2000) define como la capacidad de conectarse con los sentimientos y emociones de la otra persona. Se estima que hubiera sido muy enriquecedor para los niños incluir más actividades que fomentaran el desarrollo de la empatía directamente ya que éste es un elemento

primordial para controlar la conducta agresiva hacia otros. Con esto los participantes podrían haber tomado conciencia de los efectos de la ira desplazada hacia otros, con mayor facilidad. En la teoría y terapia cognitiva se trabaja mucho el desarrollo de la empatía, ya que como afirma Beck (1999) “*tener empatía por el objeto de la hostilidad es, a menudo, suficiente para disuadir al agresor de causar daño como primera medida*” (pag. 47).

En el programa denominado “Qué hacer con la Ira” (Sunburst, 1997) hay actividades en donde los niños deben interpretar situaciones hipotéticas tratando de resolverlas mediante el uso de estrategias para calmar la ira. Primero se discuten cosas que los niños pueden hacer, tales como *contar hasta 10* o *respirar profundamente*, para lograr controlar su cuerpo o sus síntomas físicos. Es interesante ver cómo el hablar de estas técnicas suscitó que los niños reflexionaran y evocaran circunstancias personales en donde pudieron haber aplicado estas técnicas. Ellos compartieron abiertamente situaciones pasadas en las que se pusieron muy molestos o situaciones en donde reconocían cómo otras personas reaccionaban ante la ira.

Con respecto a la preparación de los diálogos para los juegos de roles, se sugiere que éstos sean elaborados con anterioridad. Los niños perdieron mucho tiempo en la preparación de la actuación, pensando y discutiendo qué debían decir llegando incluso llegando a perder de vista lo más importante del mensaje de la historia. Llevar a la clase los diálogos preparados o hacerlos en conjunto, pero con antelación puede ayudar al desarrollo fluido de la tarea.

El intercambio de experiencias en las discusiones grupales fue muy enriquecedor. Estas giraron en torno a los temas de cada tarea y juego de roles y creemos que ayudó a la reflexión en los participantes, pues gustaban de compartir historias o ejemplos con sus compañeros. Esto se apreciaba más aún cuando

relacionaban las historias o viñetas con situaciones similares que les hubieran pasado. Los niños hacían muchas conexiones, pues lograban identificarse rápidamente con los protagonistas de las historias. Creemos que discutir alternativas de respuesta ante situaciones similares ayudó a los niños a adquirir seguridad en el conocimiento y manejo de sus emociones. Fue muy motivador apreciar cómo los niños podían identificar los procesos del manejo de la ira no sólo en ellos mismos, sino en los demás, mostrando además empatía en las diversas situaciones. Ellos reconocieron también cómo, antes de empezar el programa, reaccionaban violentamente cuando se molestaban y cómo fueron cambiando a lo largo de la intervención. Los participantes también fueron capaces de imaginarse con mucho acierto cómo reaccionan las demás personas con su manejo adecuado o inadecuado de la ira. Pocos afirmaron que se guardaban la ira adentro, pero finalmente la mayoría de ellos dijeron sentirse contentos de saber qué hacer cuando se molestaban. Incluso algunos decían que el controlarse hacía que buscaran más soluciones y que ya no reaccionaran tan físicamente. De aquí se deduce que si en los colegios se trabajara el control de las emociones podrían prevenirse problemas de violencia y agresividad entre los compañeros y hasta con los maestros.

Si bien Gurian (2002) habla de las diferencias entre niños y niñas al hablar de ira y agresión, no se han encontrado tales diferencias de respuesta en la presente investigación. Ni los puntajes del inventario de Beck ni el tipo de respuesta en las actividades del programa mostraron diferencias significativas por sexo y se asume que esto probablemente se debió al tamaño reducido de la muestra. Justamente, a veces una de las limitaciones para hacer investigación es conseguir una muestra lo suficientemente grande como para poder verificar con mayor

seguridad las interpretaciones de los hallazgos, y considerar en los resultados las posibles variables intervinientes.

Aparentemente algunas de las actividades del programa fueron un poco confusas para los alumnos, tal fue el caso de la actividad 7, “Bola de Nieve”. Se esperaba que ellos pudieran narrar alguna situación que les hubiera generado ira en algún momento y que a su vez, explicaran cómo esa misma actividad provocó que el día se tornara peor. La idea era que los participantes analizaran cómo los niveles de ira se iban elevando en un mismo día, pero todo a causa de una misma situación. Al parecer los alumnos no entendieron bien la consigna y relataron varias situaciones aisladas que podían ocurrirles y provocarles ira. Debido a esta dificultad, sería interesante reemplazar esta actividad con otra más lúdica y que dé más herramientas de trabajo a los niños para lograr el mismo objetivo. Lo importante era que los participantes entendieran que las reacciones inadecuadas hacen que el problema crezca y con ello la ira. Cabe señalar que previamente se hacía énfasis en la importancia que tiene el poder reconocer claramente la forma en que uno reacciona, pues haciéndolo inadecuadamente se puede empeorar la situación y la ira puede crecer. Esta reflexión al parecer es muy compleja para los participantes en este momento y por ello quizás no lograron contestar la tarea de la forma esperada.

En las actividades que los niños debían crear o describir experiencias en donde la ira daba energía para arreglar el problema (actividad 13) y en aquella en la que debían aplicar las estrategias de solución para manejar la ira y sentirse menos molestos (actividad 14), los participantes mostraron un buen resultado en general. La desventaja de este tipo de tarea, sin embargo, fue que bajó un poco la motivación en los niños al explicar sus experiencias pues reportaban *que no querían escribir tanto*. Podría ser que en ese momento los participantes se

encontraran un poco más cansados o que simplemente no querían hacer un trabajo más *académico* (escribir, redactar).

La siguiente actividad (número 17) guiaba a los alumnos a aprender a formular preguntas para poder entender mejor por qué la otra persona estaba molesta con ellos y así poder ayudarla. Se cree que el logro del 100% de esta actividad fue porque los niños de este colegio están muy entrenados en hacer muchas preguntas al momento de estudiar y trabajar en clase. Se pudo percibir que además seguían el patrón de preguntas que hacen en sus clases y esto se supo por la familiaridad que se tiene con el colegio trabajado. Al comienzo de cada unidad de trabajo, los niños formulan preguntas que guían su aprendizaje. Los participantes no titubearon para generar muchas preguntas relacionadas a cada viñeta. Estos resultados son positivos en tanto el objetivo de la tarea se vio logrado.

Las últimas tareas del programa se centraron más en el manejo de la ira en otros y cómo uno puede ayudar a otras personas a que se tranquilicen. Los participantes pudieron hacer la transferencia del manejo propio de la ira hacia otros. Esto se considera que se debió a cierto nivel de empatía ya desarrollado en los niños y por su nivel de pensamiento. Ellos mostraron muchas ganas de ayudar a los demás, pues se cree se sentían exitosos con el hecho de poder estar en control de su propia ira. Comentarios como: *“Ahora yo me calmo antes de responder molesto y esto lo deben hacer todos”*, *“Primero me tranquilizo y luego hablo”*, *“Si yo estoy más tranquilo que mi amigo, lo puedo ayudar a que no se moleste conmigo”* y *“Si mi amigo se calma, seguro que se siente mejor”* comprueban lo anterior.

El programa no trae consigo elementos de medición que lleven al profesional a evaluar los logros del mismo. Fue difícil lograr una evaluación objetiva del cumplimiento de las metas de cada actividad. A futuro, ayudaría por ejemplo, mediciones concretas y específicas para evaluar la efectividad del programa y

hasta modelos de respuesta para las actividades del programa. En algunas ocasiones se puede tornar un poco difícil saber cuál es la respuesta esperada para el autor del programa.

El video que trae el programa es muy claro y ameno para los alumnos y brinda información que permite trabajar en las hojas de trabajo del programa. Los personajes son de la vida real y esto hizo que los participantes pudieran identificarse con facilidad. Además, los distintos temas del video están muy bien secuenciados lo que facilita la fluidez del programa. Algunas actividades no ayudaron mucho para el análisis de resultados, pues no discriminaban bien, ya sea porque no se encontraron diferencias entre las respuestas, todos respondían bien, o los chicos no las entendían y por ende contestaban todas mal. Una sugerencia podría ser omitir dichas tareas en el futuro.

El análisis del desempeño individual lleva también a reflexionar sobre los alcances del programa. Por ejemplo, se puede apreciar como los casos A3 y A4 empezaron el programa mostrando mucha capacidad de reflexión y ganas de conocerse más a si mismos. Su actuación fue bastante homogénea, denotando ello el entendimiento de las consignas y cooperación en el programa. Los casos A5 y A6 tuvieron una actuación muy homogénea también, pudiéndose observar claramente como estos niños supieron trasladar lo aprendido a otro tipo de experiencias. En cambio, las respuestas de los casos A2 y A10 fueron más heterogéneas, en términos del acierto de respuestas. Estos fueron alumnos a quienes les costó un poco más entender el objetivo de algunas actividades. El caso A8 fue difícil de manejar ya que mostró un rechazo pasivo hacia las actividades. Si bien inicialmente se veía como un participante idóneo (por los altos niveles de ira), el programa no logró tanta eficacia en él, probablemente por las

razones expuestas, es decir la delicada situación por la que atravesaba en casa (sus padres se estaban separando y esto lo tenía muy molesto).

Se cree que este trabajo es un primer paso de apoyo a las escuelas de nuestro país en un tema tan importante como la violencia. Enseñar a los niños a manejar emociones como la ira puede servir para evitar conductas agresivas y violentas más adelante.

El usar un grupo control sirvió para comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental en el Inventario de Beck. Es importante tener siempre un referente con quien comparar los efectos de estudios o investigaciones de esta índole en grupos semejantes, ya que esto nos permite entender los efectos en el grupo experimental.

Un logro cualitativo importante fue ver cómo los alumnos se mostraban motivados a lo largo del proceso, tanto con el tipo de actividades y el uso del video y presumimos que también por las expectativas que pudieron tener con respecto a las ventajas personales del programa. Esto se deduce por los comentarios espontáneos que hacían los participantes en las diferentes sesiones. Ellos reflejaban las ganas de *controlarse* cuando estaban muy molestos y también hacían alusión a los deseos de que los otros controlaran su enojo para que *no los fastidiaran o pegaran*.

Un gran atractivo fue si duda el uso del video, pues eso conquistó la atención de los niños. Este entusiasmo también se vio cuando este grupo discutía las estrategias que podían usar cuando estaban molestos y muchos refirieron, sobretudo al final, que antes de empezar el programa siempre se molestaban con frecuencia y notaban que ahora se molestaban menos o que contando hasta 10, por ejemplo, lograban “enfriarse” o calmarse antes de dar una respuesta.

De todas formas, estos estudios aportan en la medida en que progresivamente van sentando las bases para futuras investigaciones, además de confirmar la utilidad de hacer prevención en las escuelas a través de programas de este tipo. Experiencias como esta enriquecen la labor del psicólogo educacional en el entorno educativo, en tanto que ofrecen una experiencia y espacio de expresión personal y grupal a los alumnos para que ellos hablen y perciban que muchos comparten situaciones y sentimientos semejantes, y conectan a los niños con situaciones de la vida real en donde ellos pueden identificarse claramente. Además les brinda la oportunidad de aprender estrategias de solución y con ello entender y trabajar sus ideas irracionales de una manera guiada. Empezar a trabajar las emociones en edades tempranas brinda la ocasión de evitar problemas mayores a futuro. Sin embargo, éste es un trabajo continuo, que debe seguir en la vida de los escolares hasta más adelante. También enriquecen la labor del psicólogo educacional en el entorno educativo, porque la aproximan al conocimiento del comportamiento de un grupo dado y a la exploración y modificación de la problemática que subyace al mismo exigiendo preparación y actualización permanente.

Como aspectos más importantes que se desprenden de este estudio tenemos:

1. Un grupo de niños de segundo grado de primaria presentó niveles altos de ira según los indicadores del Inventario de Ira de Beck (“*moderadamente*” y “*extremadamente*” elevado) antes de la aplicación del programa de manejo de ira “Qué hacer con la ira” haciéndose evidente la necesidad de trabajar este tema.

2. El grupo de niños que participó en el programa (grupo experimental) aprendió a manejar su ira, por lo que confirmamos la efectividad del mismo y con ello se comprueba una de las hipótesis de la presente investigación. Esta aseveración es respaldada por la reducción de los niveles de ira de dicho grupo (*“promedio”* y *“levemente”* elevado) al terminar la participación en el programa, tal como lo reflejan los resultados del Inventario de Beck y el análisis estadístico del pre y post-test.
3. Los dos grupos que formaron parte del estudio eran grupos equivalentes, tal como lo demostró el análisis estadístico antes de empezar el programa.
4. Otra forma de evaluar la efectividad del programa fue cuando se compararon los puntajes del post-test entre ambos grupos. Se pudo apreciar claramente que el grupo que participó en el programa obtuvo mejoras significativas en sus niveles de ira, mientras que el grupo control se mantuvo con los niveles altos de ira. El hecho de que ambos grupos fueran equivalentes fue sumamente valioso ya que las comparaciones pudieron hacerse con mayor confianza por las características de los mismos. En tal sentido se confirmó la riqueza y utilidad de trabajar con un grupo control.
5. El Inventario de Ira de Beck demostró ser útil para la medición de ira en los niños, ya que permitió conocer los niveles de ira antes y después de la aplicación del programa en ambos grupos. Este es además un instrumento sencillo y rápido de aplicar, que se alinea muy bien con los objetivos cognitivos del programa.

6. Este estudio confirmó que el control de la ira es más exitoso si los niños aprenden a identificar las causas que la provocan. Aquellos niños que fueron capaces de identificar los diferentes motivos (botones) de su ira, lograron una reducción mayor de sus niveles de ira al finalizar el programa.
7. Los niños que lograron anticipar con eficacia las consecuencias de sus reacciones, obtuvieron menores puntajes en el post-test del Inventario de Beck, confirmándose así la reducción de sus niveles de ira. Por lo tanto, la capacidad de anticipar consecuencias de las reacciones se convierte en un buen predictor en la reducción de la ira.
8. El hecho de que una persona reconozca muchos síntomas o signos físicos al molestarse, no hace que tenga un mayor control de la ira luego de participar en un programa como éste. Es decir que la efectividad del programa no fue mayor en aquellos niños que revelaron más cantidad de síntomas.
9. El programa “Qué hacer con la ira” enseña a los niños estrategias que pueden usar para el control de su ira. Estas apuntan al control cognitivo inicialmente para luego lograr el control físico y con ello el control de la emoción.
10. Las actividades y tareas más populares del programa fueron aquellas en las que los niños no tuvieron que escribir, si no más bien actuar o discutir. Los niños mostraron mayor entusiasmo y compromiso con tareas de esta índole como se apreció en sus comentarios.

11. En casos en donde el nivel de ira sea muy alto y posiblemente haya otros factores afectando al alumno, es posible que el efecto del programa sea menor.

A partir de los resultados obtenidos se cree conveniente plantear las siguientes recomendaciones:

1. Esta investigación es un primer paso para dar a conocer la importancia de enseñar a los niños a manejar emociones como la ira a temprana edad. Dado que la muestra con la que trabajamos fue muy pequeña, nuestros resultados no son concluyentes, sin embargo creemos que son una buena aproximación hacia la efectividad de programas preventivos en las escuelas primarias. Creemos importante desarrollar investigaciones similares a ésta ya sea probando la eficacia de este mismo programa a una muestra mayor o creando programas nuevos que se ajusten más a nuestra población.
2. El uso de este programa es limitado a las características de nuestra muestra, por lo que recomendamos que se traduzca al español para que se pueda aplicar a otras muestras, es decir a otros colegios de nuestro país con características distintas.
3. El Inventario de Beck es un instrumento de buena validez y confiabilidad, por lo que es muy usado en investigaciones en todas partes del mundo. Recomendamos por ello estandarizar la prueba para poder aplicarlo con mayor confianza y eficacia a nuestra población. Para ello, se necesitaría

traducirlo al español y luego elaborar baremos para la población peruana. En este caso no se encontraron dificultades en aplicar el inventario en inglés debido a que la muestra estaba compuesta por niños que reciben la instrucción escolar en inglés todo el día, por lo que el idioma era dominado por ellos.

4. Al final del programa se observó que un niño no mostró cambios en el control de su ira y después se comprobó que éste se encontraba atravesando un momento difícil en su vida familiar. Quizás ayude a futuro considerar otros factores que puedan afectar la efectividad de una intervención como ésta. Posiblemente valga la pena aplicar los 5 inventarios como entrada y salida para así ver la efectividad del programa en niños que presenten otra sintomatología tal como depresión y ansiedad, entre otros, a veces vinculados a la ira.
5. También sería conveniente considerar el factor de “deseabilidad social” en las respuestas de los alumnos, sobretodo aquellas dadas en situaciones hipotéticas donde se les pedía imaginarse qué harían ante determinadas situaciones que provocaban ira en ellos. Se podría observar y registrar quizás más adelante a los niños participantes para ver si realmente fueron capaces de interiorizar las estrategias enseñadas y así contrarrestar las posibles dudas del factor antes mencionado. Esto podría ir unido a la recomendación de volver a medir los niveles de ira en los niños que recibieron la intervención y así poder analizar la permanencia y estabilidad del aprendizaje de las estrategias para controlar la ira. Esto se podría hacer unos meses después.

6. Si bien el foco de nuestro estudio fue la emoción de la ira, ésta muchas veces está a la base de la violencia. No encontramos muchos estudios en nuestro medio que apoyen en el manejo de ésta así que creemos que debemos tratar de ampliar dicho estudio y propalarlos en más escuelas de Lima abarcando temas como la agresión y violencia. Muchas veces la reacción de la ira manejada de una manera desadaptativa lleva a la agresión y violencia. Estos son dos aspectos destructivos de nuestra sociedad, por lo que se sugiere trabajarlos a temprana edad.
7. Se considera muy importante crear actividades complementarias al programa que permitan un mayor desarrollo de la empatía en los participantes. Si bien la técnica del juego de roles aporta a este objetivo, se podría lograr un mayor desarrollo con tareas específicas vinculadas a la empatía. Se cree que esto ayudaría a frenar la propalación de la victimización en los alumnos más adelante.
8. Se considera relevante a futuro poder hacer otro tipo de medición inicial y final en estudios como éste. No sólo es importante tener la medición de los niveles de ira en los participantes antes y después de la intervención, sino que también sería conveniente conocer el nivel de información de estrategias para el manejo de esta emoción. Es decir, evaluar con algún instrumento especialmente creado para dicho propósito cuánto saben los alumnos de cómo manejar su ira antes y después de la aplicación del programa.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fourth Edition. Text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: APA.
- Arora, C. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Austin, L. (1999). *The Counseling Primer*. Philadelphia: Accelerated Development.
- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Averill, J. (1983). Studies on anger and aggression: implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Averill, J. (1993). Putting the social in social cognition, with special reference to emotion. En R.S. Wyer y T.K. Srull (Eds.), *Perspectives on anger and emotion. Advances in Social Cognition*, (vol. 6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bayer, R. (2003). *Managing Anger*. Artículo en Upper Bay Counseling and Support Services, Inc. MD: UBCSS. Upper Bay Counseling and Support Services, Inc. Consultado en Julio 2008 en [http://www.upperbay.org/anger\\_management.htm](http://www.upperbay.org/anger_management.htm)
- Beaulieu, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The Effects of City-Wide Implementation of "Second Step" on Elementary School Students' Prosocial and Aggressive Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*. Vol. 28, No. 2, March (en ProQuest)

- Beane, Allan L. (1999). *The bully-free classroom*. MN: Free Spirit.
- Beck, A., Beck, J., Jolly, J. & Steer, R. (2005). *Beck Youth Inventories for Children and Adolescents, Manual - Second Edition*. Texas: PsychCorp Hartcourt Assessment Inc.
- Beck, A. (1999) *Prisioneros del odio: Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Beck, A. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin Group.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Beck, A. en Centro de Psicología Araron Beck. Consultado: Enero 2008 de <http://www.cpaaronbeck.com/psicologos-granada/aaron-t-beck.html>
- Beck, R. & Fernández, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 63-74.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Boman, P., Smith, D. & Curtis, D. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children. *School Psychology International*. February 1, Volume 24, No. 1, 24: 80-94.
- Botvin, G.; Griffin, K. & Diaz, T. (2006). Preventing Youth Violence and Delinquency through a Universal School-Based Prevention Approach. *Prevention Science*, 7(4), 403-8. Retrieved July 15, 2008, from ProQuest Psychology Journals database.

- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-803.
- Brown, D. & Prout, T. (1999). *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*. New York: J. Wiley & Sons, Inc.
- Calder, A., Keane, J., Lawrence, A. & Manes, F. (2004). Impaired recognition of anger following damage to the ventral striatum. *Brain*. Vol. 127, No. 9, 1958-1969, September. En <http://brain.oxfordjournals.org/cgi/content/full/127/9/1958>
- Calvo, M. (2006). *Violencia escolar y educación para la ciudadanía*. Fundación Europea Sociedad y Educación. En <http://www.sociedadyeeducacion.org/modificables/docareas/socioeducativos/irmas/04.pdf>
- Coie, J., & Asher, S. (1990). *Peer rejection in childhood*. NY: Cambridge University Press.
- Cox, D., Stabb, S., & Hulgus, J. (2000). Anger and depression in girls and boys: A study of gender differences. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 110-112.
- Deffenbacher, J. (1999). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. *Journal Clinical Psychology* Vol. 55, N° 3.
- Deffenbacher, J. (1993). Irritabilidad crónica: características e implicaciones clínicas. *Psicología Conductual*, 1, 51-72.
- DiGiuseppe, R. & Tafrate, R. (2007). *Understanding Anger Disorders*. NY: Oxford University Press.

- Dirección de Familia y Participación Ciudadana de la Policía Nacional del Perú (2004). *Diagnóstico situacional de la violencia juvenil en Lima y Callao*. Lima: DIRFAPACI en <http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/ca-diplomadoGTZ.OPS.pdf>
- Eckhardt, C., and Deffenbacher, J. (1995) Diagnosis of Anger Disorders. In H. Kassinove (Ed.) *Anger Disorders: Definition, Diagnosis, and Treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis
- Ellis, A. & Grieger, R. (1981), *Manual de Terapia Racional Emotiva*, Madrid: Marañón.
- Ellis, A. (1977). *Anger: How to Live With and Without It*. New Jersey: Secaucus, Citadel Press.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy* New York: Carol Publishing.
- Fabes, R. & Eisenberg, N. (1992). *Young children's coping with interpersonal anger*. Chile Development, 63(1), 116-128.
- Feindler, E., & Ecton, R. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive behavioral techniques*. New York: Pergamon Press.
- Fernández-Abascal, E. & Martín Díaz, M.D. (1995). Emociones negativas: ira, hostilidad y tristeza. En Fernández-Abascal, *Manual de motivación y emoción* (pp. 411-443). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychological health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348. *Journal of Humanistic Education and Development*, 29, 143-150.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: BasicBooks.

- Guttman, M., Mowder, B. & Yasik, A. (2006). The ACT Against Violence Training Program: A preliminary investigation of knowledge gained by early childhood Professionals. *Professional Psychology: Research and Practice*. Dec. Vol. 37(6) 717.
- Gurian, M. (2002). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. CA: Wiley, John & Sons, Inc.
- Hanish, L. & Guerra, N. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, Jan.
- Heim P., Murphy S., & Golant, S. (2001). *In the company of women: indirect aggression among women: Why we hurt each other and how to stop by*. NY: Penguin Putnam, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honig, A., & Wittmer, D. (1992). *Prosocial development in children: caring sharing, and cooperation*. New York: Garland.
- House, A. (1999). *DSM-IV Diagnosis in the schools*. New York: Guilford Press.
- Hoover, J. & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook*. Indiana: National Educational Service.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Johnson, K., McKay, M. & Rogers, P. (1989). *When anger hurts: Quieting the storm within*. Michigan: New Harbinger Publications.
- Kaufman, G. Raphael, L. & Espeland, P. (1999). *Stick up for yourself!* MN: Free Spirit Publications.
- Kassinove, H. & Sukhodolsky, D. (1995). *Anger disorders. Definition, diagnosis and treatment*. Philadelphia: Taylor & Francis.

- Kassinove, H. & Tafrate R. (2002). *Anger management. The complete treatment Guidebook for Practitioners*. New York: Impact publishers, Inc.
- Kellner, M. & Tutin, J. (1995). A school-based anger management program for developmentally and emotionally disabled high school students. *Adolescence*, 30, 813-825.
- Keltikangas-järvinen, L. & Heinonen, K. (2003). *Childhood Roots of Adulthood Hostility: Family Factors as Predictors of Cognitive and Affective Hostility*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kendall, P. & Braswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Ladd, G., Birch, S. y Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Leahy, R. (2003). *Cognitive therapy techniques*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods*. New York: Plenum
- Loeber, R. & Dishion, T. (1984). Boys who fight at home and school. Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Loeber, R., Farrington, D., & Waschbusch, D. (1998). Serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D. Farrington, *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 13-29). CA: Sage Publications.
- Marion, M. (1998). Ayudando a los Niños a Controlar el Enojo. *The Clearinghouse on Early Education and Parenting (CEEP)*. En <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1998/marion98s.html#Lewis2>

- Marcus D. & Mattiko, M. (2007). An anger management program for children with attention deficit, hyperactivity disorder. *Therapeutic Recreation Journal*, 41(1), 16-28. Retrieved July 15, 2008, from ProQuest Psychology Journals database.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. NY: Harper.
- Mejía Navarrete, J. (2005). Medios de comunicación y violencia. Los jóvenes pandilleros de Lima. En *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 14, No. 3.
- Mesulam, M. (2000). Behavioral neuroanatomy: large-scale networks, association cortex, frontal syndromes, the limbic system, and hemispheric specializations. En M. Mesulam (ed.): *Principles of Behavioral and Cognitive Neurology* (pp. 1-120). NY: Oxford University Press. [http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/esp\\_imagepages/19244.htm](http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/esp_imagepages/19244.htm)
- Newman, J., Gray, E. & Fuqua, D. (1999). Sex differences in the relationship of anger and depression: An empirical study. *Journal of Counseling & Development*. Vol. 77 No. 2 p. 198-203 Spring.
- Nugent, W., Champlin, D. & Wiinimaki, L. (1997). The Effects of Anger Control Training on Adolescent Antisocial Behavior. *Research on Social Work Practice*, Vol. 7, No. 4, 446-462.
- Olweus, D. (1993). *Bullying as school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortony, A., Clore, G. & Collins, A. (1988). The cognitive structure of the emotions. *Psychological Review*, 99, 566-571.
- Organización Mundial de la Salud OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra, p. 2-4: OMS
- Organización Panamericana de Salud OPS (2006). *Políticas públicas, legislación y prevención de la violencia en jóvenes. El Caso del Perú*. Washington, D.C.

- Organización Mundial de la Salud OMS (2002). Estudio de la OMS sobre violencia contra los niños y Guía para prevenirla. En <http://argijokin.blogcindario.com/2006/12/05678-estudio-de-la-oms-sobre-violencia-contra-los-ninos-y-guia-para-prevenirla.html>
- Pérez Nieto, M., Camuñas, N., Cano-Vindel, A., Miguel-Tobal, J. & Iruarrizaga, I. (2000). Anger and anger coping: A study of attributional styles *Studia Psychologica*, 42, 289-302.
- Pérez Nieto, M., Redondo, M. & León, L. (1997). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Volumen: XI, Número: 28.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in the practice of psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association (APA) Books.
- Reinecke, M.; Dattilio, F. & Freeman, A. (1996). *Cognitive therapy with children and adolescents*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Shekelle, R., Gale, M., Ostfeld, A. & Paul, O. (1983). Hostility, risk of coronary heart disease, and mortality. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 45, Issue 2 109-114.
- Scherer, K.R., Wallbott, H.G. & Summerfield, A.B. (1986). *Experiencing emotion: a cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheras, P. (2002). *Your child: bully or victim? Understanding and ending schoolyard tyranny*. NY: Simon & Schuster.
- Siegmán, A. & Smith, T. (1993). *Anger, hostility and health*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, C., Haynes, K., Lazarus, R., & Pope, L. (1993). In search of the "hot" cognitions: Attributions, appraisals, and their relation to emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 916-929.
- Sukhodolsky, D., Solomon, R. & Perine, J. (2000). Cognitive-behavioral anger-control intervention for elementary school children: A treatment-outcome study. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10, 159-170.

- Sunburst Communications. (1997). What to do about anger. Pleasantville, NY: Author.
- Soto, L. (2005). El Control de las Emociones: *Un método de prevención de la violencia en el trabajo*. Departamento de maestría en administración. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En [http://www.uacj.mx/ICSA/Programas/Ciencias\\_admitivas/CA/LuisSoto.pdf](http://www.uacj.mx/ICSA/Programas/Ciencias_admitivas/CA/LuisSoto.pdf)
- Spielberger, C. (1996). Reacciones Emocionales del Estrés: Ansiedad y Cólera. En *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana* Vol. 14.
- Szprachman, R. (2002). *El enojo: un problema prioritario en psicología de la salud y sanitaria*. Tesis para optar el título de Doctorado en Psicología Clínica. Buenos Aires: U. de Belgrano. En <http://www.centrodeterapiasbreves.com/tratamientotrastornodelonojo.htm>
- Tafate, R. (1995). *Evaluation of treatment strategies for adult anger disorders*. Philadelphia: Kassinove H. & Francis Eds.
- Villalobos, H. (2006). *Pandilleros fueron responsables de una docena de muertes*. El Comercio, p. A2.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Austin: Fall. Vol. 11, Issue 3; pg. 130 (en ProQuest [http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq\\_psychology\\_journ.shtml](http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_psychology_journ.shtml)).
- Wessler, R & Hankin-Wessler, S. (1991). La terapia de valoración cognitiva. En: Vicente E. Caballo: *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Wilde, J. (1995). *Anger management in schools. Alternatives to student violence*. Switzerland: Technomic Publishing Company.

Wilde, J. (1997). *Hot stuff to help kids chill out. The anger management book.*  
Indiana: LGR Publishing.

Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons  
and methods. *Developmental Psychology*, 32(5), 842-850.



## ANEXOS



**ANEXO A**  
**Beck Youth Inventories: Anger Inventory for Youth (BYI)**



## Beck Youth Inventories: Anger Inventory for Youth (BYI)

Judith S. Beck, Aaron T. Beck & John B. Jolly -

Extracto

			0	1	2	3
61	1	I think people try to cheat me.	Never	Sometimes	Often	Always
64	4	I think people try to hurt me.	Never	Sometimes	Often	Always
65	5	I think my life is unfair.	Never	Sometimes	Often	Always
67	7	People make me mad.	Never	Sometimes	Often	Always
68	8	I think people bother me.	Never	Sometimes	Often	Always
Total						

**ANEXO B**  
**Resumen Programa y Video**  
**“What To Do About Anger” (Sunburst)**



## Resumen del Video del Programa “Qué hacer con la Ira” (Sunburst, 1997)

### Sección I (Botones de ira):

La primera parte del video introduce al Dr. F. Rankle quien es el protagonista que presenta la información del programa y explica que está realizando un trabajo de investigación sobre la ira. Dice que cada persona tiene diferentes “botones” de ira que vienen a ser los detonantes de la ira y explica que lo que pone molesto a uno no necesariamente pone molesto a otro, es decir que hay diferentes causas de la ira. Al final de esta sección, el Dr. F. Rankle concluye que las personas reaccionan de 3 maneras diferentes cuando están molestas:

- a) mostrando explosivamente la ira
- b) quedándose calladas (reprimiendo la ira)
- c) desplazando la ira a otras personas

### Sección II (Consecuencias de la ira):

En esta sección del video se analizan las consecuencias que trae cada una de las reacciones anteriores. Se explica que según las reacciones de ira la situación mejora o empeora y se ven ejemplos de cada reacción. El comentario final es que las tres reacciones inadecuadas generan consecuencias negativas para los involucrados. Esto da pie a que se planteen mejores formas de reaccionar a modo de resolver el conflicto.

### Sección III (Manejando tu ira):

En esta sección del video el Dr. Rankle habla de cómo controlar la ira para evitar consecuencias no deseadas. El ofrece procedimientos de control que enseña a “Parar y Pensar”, un paso crucial para ganar el control de la ira ya que cuando uno interrumpe el fluido de la ira, uno gana la oportunidad de buscar formas de resolver la situación. Estas son estrategias útiles para aquellos alumnos que pierden rápido el control. También se discute que a veces reprimimos la ira y en estos casos también se requiere de ayuda para expresar los sentimientos sin perder el control. Finalmente se enseña cómo

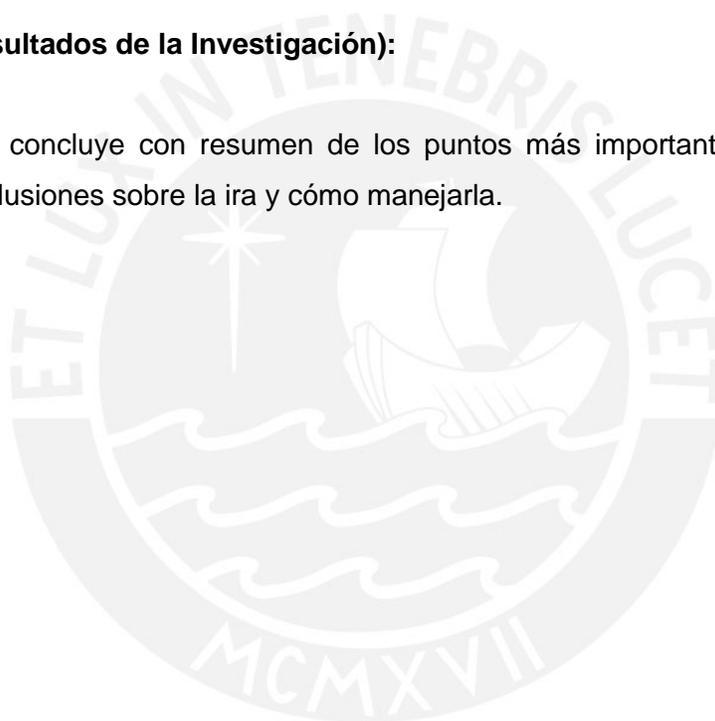
cambiar la energía colérica hacia una acción positiva para así resolver el conflicto. Seguidamente vienen las actividades relacionadas a este tema.

#### **Sección IV (La ira y los amigos):**

Esta sección del video aborda el hecho de cómo los niños perciben a otros cuando éstos se molestan y pierden el control. El Dr. Rankle dice que si uno explota cuando está molesto, deja de ser atractivo para los demás. El Dr. Rankle enseña a cómo lidiar con la ira de otros y cómo ayudarlos a resolver sus problemas.

#### **Sección V (Resultados de la Investigación):**

El video concluye con resumen de los puntos más importantes del programa llegando a conclusiones sobre la ira y cómo manejarla.



## Resumen Programa: “¿Qué hacer con la Ira?” (Sunburst)

I	Botones de Ira/Reacciones de Ira	Tareas
1	Caras Molestas, Cuerpos Molestos	a) Reconocer los siguientes sentimientos: molesto, triste, asustado, feliz. b) Dibujarse a sí mismos cuando están molestos. c) Reconocer qué signos físicos muestran cuando están molestos.
2	¿Qué activa tus botones de ira?	Reconocer las causas de la ira.
3	Encontrando tus botones de ira	Evaluar el nivel de ira ante determinadas situaciones.
4	Escoge el sentimiento	Identificar sentimientos.
5	¿Es realmente ira?	Diferenciar entre frustración, desilusión e ira.
6	¿Cómo reaccionarías?	Identificar cómo reaccionarían ante una situación molesta: expresando la ira explosivamente; desplazando la ira hacia otro; guardándose la ira o resolviendo la situación.
II	Consecuencias de la Ira	Tareas
7	La bola de nieve molesta	Identificar cómo una situación que causa molestia se puede agravar según las reacciones de las personas.
8	¿Qué pasará después?	Identificar las consecuencias "naturales" de las reacciones ante la ira.
9	Todo sobre la ira	Describir una situación que los puso molestos e identificar: los botones de la ira, el nivel de ira, otros sentimientos, la reacción y las consecuencias.
10	Consecuencias de la ira	Representar situaciones (actuar) en donde se muestra a) exageradamente la ira; b) se esconde la ira o c) se desplaza la ira a otra persona.
III	Manejando Tu Ira	Tareas
11	Manejando la ira	Discutir y aprender estrategias de cómo manejar la ira.
12	Encuentra tu camino	Listar actividades que los hacen sentir mejor cuando están molestos.
13	Cambiando la ira	Describir situación en donde la ira da energía para arreglar las cosas y hacerlas mejor.
14	Puedo hacer las cosas mejor	Describir situación que los hace sentir molestos y explicar qué podrían hacer para mejorarla.
15	Manejando sentimientos de ira	Repasar las maneras en que las personas pueden manejar su ira, tales como: contar hasta 10, respirar profundamente, hablarse a uno mismo, irse del lugar, decir cómo se sienten, tratar de resolver el problema.
IV	La Ira y los Amigos	Tareas
16	Controlando la ira	a) Identificar quién es capaz de controlar su ira. b) Predecir consecuencias.
17	Manejando la ira que va contra ti	Hoja de trabajo con sugerencias de qué hacer cuando alguien se molesta con uno.
18	Aprendiendo sobre los sentimientos de las personas	Aprender a formular preguntas para entender por qué la persona está molesta.
19	Cuando alguien está molesto contigo	Describir sus reacciones si alguien se molesta con ellos.
20	Yo puedo manejar la ira de otros	a) Describir situación donde alguien se molestó con ellos. b) Describir estrategias usadas para manejar la ira del otro.
V	Resultados	Cierre

**ANEXO C**  
**Carta a Padres de Familia (Traducción)**



## Carta a los padres de Familia (traducción)

Lima, 2 de marzo, 2007

Estimados Padres de Familia

Las investigaciones muestran que es importante que el ser humano controle sus emociones para evitar problemas de salud y de agresividad para con otros. Por ello creemos necesario aplicar el programa “Que hacer con la Ira” (“What To Do About Anger”) para ayudar a los alumnos de 2do grado entender las causas, reacciones y consecuencias de la ira para que puedan usar estrategias determinadas que los ayuden a resolver conflictos de la vida cotidiana. Asimismo esperamos que este control ayude a disminuir problemas de conducta y victimización en años posteriores.

El programa consta de 25 sesiones de 30-40 minutos aproximadamente cada una y mediremos el nivel inicial de ira de cada estudiante, así como el nivel de ira luego de la aplicación del mismo. Los resultados y recomendaciones se compartirán con las profesoras del plantel así como con las personas interesadas.

Muchas gracias por su colaboración.

Lucrecia Rodríguez

Coordinadora del Programa