



**UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS CUAUTLA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**



INCORPORADA A LA UNAM

CLAVE 8939-25

RECONOCIMIENTO DE LA IRA

**EN ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO DE LA
TELESECUNDARIA "VIRGINIA FABREGAS"**

EN TLAYACAPAN, MORELOS.

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ELIZABETH TREJO CASTILLO

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. SAMUEL ISLAS RAMOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD LATINA

CAMPUS CUAUTLA



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
CON NÚMERO DE CLAVE 8939-25 UNAM

RECONOCIMIENTO DE LA IRA
EN ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO DE LA
TELESECUNDARIA “VIRGINIA FABREGAS”
EN TLAYACAPAN, MORELOS.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ELIZABETH TREJO CASTILLO

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. SAMUEL ISLAS RAMOS

CUAUTLA, MORELOS

AGOSTO, 2020



H.H. Cautla Morelos, a 12 de Agosto de 2020

MTRA. ERICKA ALEJANDRA MEJÍA CARRASCO

DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES,

UNIVERSIDAD LATINA, CAMPUS CUAUTLA

P R E S E N T E

Por medio de la presente, los docentes de la Universidad Latina abajo mencionados, declaramos haber revisado y emitido nuestros comentarios de la Tesis titulada: **RECONOCIMIENTO DE LA IRA EN ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO DE LA TELESECUNDARIA "VIRGINIA FABREGAS" EN TLAYACAPAN, MORELOS**, presentada por la **C. ELIZABETH TREJO CASTILLO**, para obtener el título de Licenciada en Psicología.

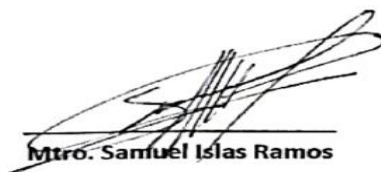
Consideramos que el escrito reúne los requisitos necesarios para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tenemos el agrado de emitir nuestro voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de la sustentante **C. ELIZABETH TREJO CASTILLO**.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente


Mtro. Jonatan Ferrer Aragón


Mtra. Rosa Elba Bahena Flores


Mtro. Samuel Islas Ramos

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate

C.C.P. Directora de Campus Cautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez



H.H. Cautla Morelos, a 12 de Agosto de 2020

MTRA. ERICKA ALEJANDRA MEJÍA CARRASCO

DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES,

UNIVERSIDAD LATINA, CAMPUS CUAUTLA

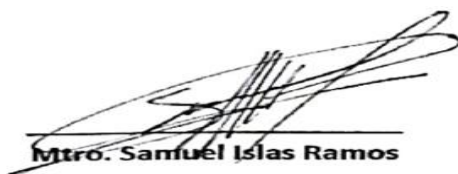
P R E S E N T E

Por medio de la presente, el suscrito Mtro. Samuel Islas Ramos catedrático de la Universidad Latina, declaro haber fungido como asesor de la Tesis titulada: **RECONOCIMIENTO DE LA IRA EN ADOLESCENTES DE PRIMER GRADO DE LA TELESECUNDARIA "VIRGINIA FABREGAS" EN TLAYACAPAN, MORELOS**, presentada por la **C. ELIZABETH TREJO CASTILLO**, para obtener el título de Licenciada en Psicología.

Considero que el escrito reúne los requisitos necesarios para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tengo el agrado de emitir mi voto de confianza para que sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de la sustentante **C. ELIZABETH TREJO CASTILLO**.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente



Mtro. Samuel Islas Ramos

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate

C.C.P. Directora de Campus Cautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Agradezco primeramente a Dios por la oportunidad que me ha dado al poder terminar esta investigación.

Agradezco a mi familia por apoyarme siempre, desde que inicie esta carrera y hasta este momento, a mis hermanos, a mi madre y a mi padre.

A mi esposo, gracias por siempre apoyarme en todo momento.

Agradezco a mi director de tesis Maestro Samuel Islas Ramos, por su tiempo y conocimientos transmitidos en esta investigación, por ser siempre amable, paciente y entregado a esta bella profesión.

Agradezco a mis lectores Maestra Rosa Elba Bahena Flores y Maestro Jonatán Ferrer Aragón, por su valioso tiempo y dedicación a esta tesis.

A la directora María de Jesús Gómez Zarate, por su motivación y paciencia para conmigo y siempre resolver mis dudas.

Esta tesis está dedicada especialmente a mi madre, a mis dos grandes tesoros Hossana y Liam.

ÍNDICE
RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1 Antecedentes	14
1.2 Planteamiento del problema	20
1.2.1 Pregunta de investigación	22
1.2.2 Preguntas subsidiarias	22
1.3 Hipótesis.....	22
1.3.1 Hipótesis de trabajo.....	22
1.3.2 Hipótesis nula.....	22
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo general	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
1.5 Definición de variables	23
1.6 Justificación	24
1.7 Alcances y limitaciones	27
CAPÍTULO II. ADOLESCENCIA.....	28
2.1 Adolescencia.....	29
2.2 Teoría de la adolescencia de Erik Erikson	30
2.2.1 Conflictos con los padres.....	34
2.3 Teoría de la adolescencia de James Marcia	35
2.4 Teoría de desarrollo moral de Kohlberg.....	37
2.5 Teoría de la adolescencia Arnold Gesell.....	40
CAPÍTULO III.LAS EMOCIONES	44
3.1 Las emociones.....	45
3.2 Componentes de las emociones.....	46
3.3 Clasificación de las emociones.....	50
3.4 Enojo y agresividad.....	50
3.5 Ira	51
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	54
4.1 Diseño de la investigación	55
4.2 Muestra.....	55
4.3 Instrumentos de investigación	56
4.4 Procedimiento	58
CAPÍTULO V.RESULTADOS.....	60
5.1 Instrumento cólera, irritabilidad y agresividad C.I.A.....	61
5.2 Entrevista.....	64

5.3 Observación.....	65
CAPÍTULO VI.ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES CON IRA	68
6.1 Estrategia de intervención.....	69
6.2 Habilidades socioemocionales.....	69
6.3 Grupo.....	71
6.4 Técnica y dinámica grupal	72
6.5 Teorías para el aprendizaje de habilidades socioemocionales	74
6.6 Teoría de la solución cognitiva de problemas	78
6.7 Teoría de la resiliencia y riesgo	81
6.8 Propuesta de estrategia de intervención.....	85
CAPÍTULO VII.DISCUSION Y CONCLUSIONES	87
7.1 Discusión y conclusiones	88
BIBLIOGRAFIA	91
Anexos	96

RESUMEN

De acuerdo con Aberastury (2014) la adolescencia significa la condición o el proceso de crecimiento, el término se aplica específicamente al período de la vida comprendida entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo.

Las emociones son una gama de conductas observables, sentimientos expresados y cambios en el estado corporal (Rosenzweig, Leiman y Breedlove, 2001).

La ira Según Pérez y Magan, (2016) esta emoción puede variar en intensidad desde la irritación leve, el enfado moderado, hasta la rabia o furia y, como tal, es un proceso complejo que implica dimensiones, afectivas-subjetivas, fisiológicas, cognitivas y conductuales, que puede ocurrir en momentos puntuales (estado) o puede constituir una tendencia o disposición general a experimentarla con mayor frecuencia o intensidad en diferentes situaciones (rasgo). Esta emoción puede expresarse externamente, ya sea verbal o físicamente, de manera directa o indirecta (ira externa) o de manera interna cuando se inhibe (ira interna).

En esta investigación se aborda principalmente el tema del reconocimiento de la ira en adolescentes de primer grado de secundaria, conocer por medio de la aplicación y los resultados del cuestionario C.I.A cólera irritabilidad y agresividad, si los adolescentes reconocen esta emoción. Para lo cual se contó con una muestra de 38 alumnos, todos de primer grado de secundaria, del municipio de Tlayacapan, diecinueve son mujeres y diecinueve varones, de los cuales 27 alumnos cuentan con doce años, 10 alumnos cuentan con once años y un solo alumno cuenta con 13 años.

Esta investigación es de corte tanto cuantitativo como cualitativo, utilizando para la obtención de resultados el cuestionario C.I.A. y entrevista estructurada además de la observación.

En cuanto a los resultados obtenidos un 42%, del total de alumnos se encuentran susceptibles a reaccionar de manera irritable ante factores estresantes o que pudieran desencadenar la emoción de la ira, mientras que el 58% son susceptibles a responder de manera colérica ante situaciones que los hagan sentirse molestos, lo que podría desencadenar reacciones y conductas de ira. Y en cuanto a la tercera y última categoría que se evaluó fue la agresividad, a comparación de las dos categorías anteriores, en esta se puede observó que el 45% de los alumnos poseen adecuados mecanismos de control de la agresividad y el 24% cuenta con más herramientas de control para reaccionar de manera adecuada en situaciones que pudieran hacerlos caer en reacciones de ira.

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron, se realizó una propuesta de intervención para adolescentes con ira, la cual fue aplicada de manera grupal en tres sesiones de trabajo, posteriores a la entrevista aplicada al maestro del grupo, con el propósito de que los alumnos conozcan una manera adecuada de canalizar la ira oportunamente y así evitar comportamientos negativos que dañen al propio individuo o su entorno.

INTRODUCCION

El tema central de este proyecto es la ira como manifestación emocional en adolescentes, ya que en la actualidad los adolescentes están inmersos en nuevos riesgos, consumo de diferentes tipos de drogas, nuevas modas y situaciones de violencia, es por ello, que se debe poner énfasis en la atención de la salud mental de los adolescentes en los hogares y en las instancias de educación.

El nuevo modelo educativo atiende este tipo de situaciones, ya que ha implementado la enseñanza de habilidades socioemocionales en todos los niveles de educación, con cada uno de los grupos de cada escuela; dentro de la enseñanza de estas habilidades se encuentra la educación socioemocional, que consiste en capacitar al alumnado de conocimientos y competencias emocionales que le permitan afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar a nivel de salud y convivencia (Bisquerra, 2000).

De acuerdo al nuevo modelo educativo, en cada año o semestre los alumnos recibirán enseñanza de diferentes habilidades socioemocionales o habilidades para la vida generales y específicas, en el segundo semestre es donde se atiende principalmente la habilidad general de Autorregulación, que como habilidad específica incluye el manejo de emociones. En esta investigación principalmente trataremos el tema de una emoción "ira" y la enseñanza de técnicas para su manejo.

Las habilidades para la vida son comportamientos aprendidos que las personas usan para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria con éxito. Estas habilidades se adquieren a través del entrenamiento intencional o de la experiencia directa por medio del modelado o la imitación, y uno de los objetivos de este proyecto es conocer si los adolescentes saben identificar cuando están experimentando la emoción de la ira y además proporcionarles una herramienta para poseer la habilidad socioemocional, del manejo de dicha emoción.

Desde que somos muy pequeños vamos aprendiendo e imitando lo que nuestras figuras paternas o principales cuidadores hacen, es decir si un padre o madre fomentan buenos hábitos en los niños, como la práctica de valores, la lectura, el saludo, el orden, entre otros hábitos, el niño observa ese comportamiento y lo replicara, incluso si no es instrucción directa del padre.

En la actualidad los adolescentes se enfrentan a nuevos retos, y para poder mantenerse con éxito, se necesitan herramientas emocionales, afectivas y sociales para poder triunfar en el día a día, es por ello que es de vital importancia que los adolescentes tengan presentes las habilidades para la vida.

El adolescente al no poseer habilidades para solucionar problemas, cuando se encuentra inmerso en una situación complicada, en ocasiones no sabe cómo reaccionar, ya que no conoce vías para darle solución al problema, esto puede tornarse en conflicto y al no encontrar la salida, esto podría desencadenarse en manifestaciones emocionales inadecuadas como por ejemplo: la ira, depresión o estrés, pero si en el caso contrario el adolescente tiene herramientas para reconocer sus emociones le será más fácil solucionar problemas, y evitará que sus emociones le provoquen conflictos o problemas aún mayores.

Cuando no se tiene un referente, para imitar un buen comportamiento, lo que podría suceder es que el adolescente rodeado de obstáculos y situaciones de la vida diaria que no sepa manejar, busque soluciones inapropiadas, que lo conduzcan a caer en adicciones, como tabaco, alcohol, juegos, internet, violencia, cutting, trabajos forzados, entre otros.

Para algunos sociólogos el joven actual se ha cuestionado la adquisición del conocimiento, busca menos la construcción interior y vive más en la búsqueda de las apariencias fugaces. Para Sahili (2013), lo más importante para la mayoría de los adolescentes es lo material, lo moderno, lo que le da satisfacción rápida y temporal, pero no se muestra interesado por nutrirse de conocimiento o

habilidades, que le permitan sobresalir cultural, académicamente, o en áreas deportivas.

En el primer capítulo, se señalan los aspectos generales de la investigación, se plantea la pregunta de investigación, así como el objetivo general y los objetivos específicos, se menciona también la hipótesis.

En el segundo capítulo llamado Adolescencia, se hace énfasis en las teorías que señalan las características y objetivos de esta etapa en la vida del ser humano, las cuales son de vital importancia y son sustento a esta investigación.

En el tercer capítulo se describe el concepto de emoción, así como los componentes de las emociones, su clasificación, hasta llegar al concepto de enojo e ira.

En el cuarto capítulo denominado metodología, se describe el método utilizado para la recolección de datos cuantitativos, así como la descripción de los instrumentos para obtener información cualitativa.

El quinto capítulo hace mención en los resultados obtenidos y se analizan los arrojados por este instrumento llamado cuestionario C.I.A.

La construcción de la estrategia de intervención se describe en el sexto capítulo, donde se señalan sus bases, primeramente, las habilidades socioemocionales y sus teorías, herramientas que permiten al adolescente relacionarse mejor con su entorno social y sus diferentes grupos, continuando con los recursos utilizados como lo son técnica y dinámica grupal.

Discusión y conclusiones es uno de los apartados finales de esta investigación donde se mencionan las conclusiones que se lograron obtener a través de esta investigación.

CAPÍTULO I.

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abordan los antecedentes de esta investigación, además de la problemática de acuerdo al planteamiento del problema, hasta llegar a los objetivos específicos, y obtener un análisis general de esta investigación.

1.1 Antecedentes

Para Goleman (1995, citado en Bisquerra 2000) en la actualidad aún continúan las discusiones sobre cuáles pueden ser consideradas como emociones básicas. Para Goleman, las emociones que entran dentro de esta clasificación son: felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y disgusto.

Bisquerra (2009) señala que un autor que contribuyó en algunas creencias sobre la violencia y sobretodo la agresividad es el etólogo Lorenz (1971) quien intentó aventurarse en este tema basándose en sus conocimientos sobre el comportamiento animal. Sin embargo, debido a su poca experiencia en el comportamiento humano tuvo grandes controversias generadas por psicólogos y neurólogos.

Cabe resaltar que su literatura fue un éxito en las librerías y la comunidad culta de aquel entonces, dicho enfoque fue reforzado por otros autores, que sostenían que la agresividad es innata en el hombre. Muchas tesis sostienen que el comportamiento destructivo y sádico se debe a un instinto innato. El éxito de esta premisa se debió más a la susceptibilidad de la gente que al sustento científico.

Por otro lado, a diferencia de la teoría instintiva que alega que nuestra naturaleza es impuesta, aparece el conductismo como una referencia al modo de conducirse y el comportamiento social que configura el actuar de una persona en sociedad, dejando de lado los sentimientos.

Sin embargo, ante tales teorías es importante distinguir dos tipos de agresión diferentes. La primera es, la agresión “benigna”, defensiva, compartida con todos los animales que filogenéticamente están programados para atacar o

huir cuando se encuentran bajo amenaza. Al ser biológicamente adaptativa está al servicio de la supervivencia de la persona. La segunda es, la agresión “maligna”, que es la crueldad o destructividad, específicamente hallada en la especie humana y omitida en el grupo de los mamíferos, no tiene ninguna finalidad biológica ni filogenética y solo se da por satisfacción y placer, como la pasión para matar y torturar.

La diferencia entre la agresión benigna y agresión maligna, se da en la distinción del instinto o impulsos arraigados en las necesidades fisiológicas y el carácter o las pasiones presentes en el humano como segunda naturaleza, tales como el amor, la ternura y la libertad, el placer por destruir, el sadismo, masoquismo, ansias de poder o poseer y su contexto como necesidades existenciales que reemplazan a los instintos.

Asimismo, James y el psicólogo danés Lange, impartieron ideas mediante la teoría James – Lange en la que señalan que la emoción es la percepción de trastornos fisiológicos que ocurre cuando se percibe un suceso. (Bisquerra, 2009). Señala que es difícil que existan emociones sin cambios corporales, es decir se siente en el momento que ocurre. Cuando ocurre una emoción intensa, y retiramos la conciencia, no queda más que nada, un estado frío y neutral de percepción intelectual. Es imposible pensar alguna emoción sin latidos del corazón, sin respiración o algunas más fuertes sin contracciones en las vísceras.

Por lo tanto, una emoción separada del cuerpo es inexistente. Un pánico se puede agravar con la huida, y la cólera puede aumentar pasiones si se le da rienda. Con la rabia poco a poco se van dando cuerda a su naturaleza. Si no se realiza o se niega una pasión, esta se extingue, por ejemplo, el contar hasta diez antes de desbordar su cólera o, mejor dicho, se puede ser “sangre fría” llevando algunos movimientos externos contrarios a lo que se prefiere cultivar. Es decir, si reprime la expresión expirarán si no tienen ningún desahogo. Pero, es una opinión engañosa del asunto, cada percepción debe llevar a algún resultado nervioso. Por lo tanto, si la hipótesis es correcta, es evidente que el punto de la vida mental está muy ligado a la estructura corporal.

Los estudios referentes a la expresión de ira surgen con Spielberger (1983, citado en Fernández-Abascal y Martín, 1994), que fue el pionero en cuanto al uso de la ira como constructo base para llevar a cabo una investigación, llevó a cabo el Inventario de Expresión de Ira Estado – Rasgo, STAXI – 2. Manolete Moscoso, es psicólogo investigador en la Universidad de Sur de Florida, una de sus investigaciones más importantes fue la que realizó junto a Spielberger sobre el Inventario de Multicultural Latinoamericano de la expresión de la cólera y la hostilidad (Spielberger, Jacobs, Rusell, y Crane, 1983); en esta concuerda con otros autores que ambas emociones poseen un amplio poder de predicción en enfermedades cardiovasculares y cáncer.

La cólera y la hostilidad son emociones multidimensionales. Afirma también, que existe aún confusión en la utilización de los términos, cólera, hostilidad y agresión. Así mismo, encontró que la supresión de la cólera, es reconocida como un afrontamiento a la provocación, elevándose el ritmo cardiaco y presión sanguínea con una excitación del sistema nervioso central como una respuesta a creencias y actitudes de tipo antagonistas. Resultó curioso que a nivel de género, hombres y mujeres el ítem “estoy furioso” presenta saturaciones dobles factoriales tanto en varones como en mujeres que denota no solo la expresión fenomenológica de sentir furia sino también la posibilidad de expresar cólera físicamente.

Existen en la actualidad muchos estudios sobre la violencia familiar y su impacto negativo en la sociedad por lo que también es de conocer que se encuentran muchos datos empíricos que muestran los datos nocivos de la expresión y supresión de la cólera y hostilidad en la salud del individuo, como el desarrollo del cáncer o las enfermedades cardiovasculares, por lo tanto, es necesario el continuo estudio sobre la cólera y hostilidad en América Latina.

Montaña, Acosta y Gerena (2002) realizaron un Estudio Descriptivo Correlacional entre la Ira y Personalidad a la luz de la Teoría de Hans Eysenk. Este tuvo como muestra a 200 niños entre las edades de 9 y 11 años en un centro educativo en la ciudad de Bogotá, a los cuales se les aplicó dos pruebas

psicológicas; la escala MAG de Ira y el EPQ-J, el fin principal de esta investigación fue el de conocer si existe una correlación entre personalidad e ira, finalmente la información recabada dio como resultado que efectivamente existe una correlación significativa entre la ira y la conducta antisocial.

Por otro lado, Sanz y Gonzales (2006) llevaron a cabo una investigación titulada: "Expresión de la ira en adolescentes holguineros. Repercusión psicológica y diferencias de género". Esta investigación tuvo como población 105 estudiantes de 7mo grado de secundaria del municipio de Holguin, Cuba; los resultados obtenidos a partir de esta, señalan que los adolescentes que expresan su ira de manera inadecuada tienden a presentar menos conductas pro sociales que aquellos que la manejan de forma controlada.

También encontramos a Reyes y Mora (2007) quienes llevaron a cabo una investigación sobre la regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar; para ello hicieron uso de títeres como una propuesta metodológica ya que involucra a los menores en una situación específica de tal manera que los resultados son obtenidos mediante la observación naturalista. La muestra participante de este estudio estuvo conformada por 48 niños y niñas entre los 54 y 60 meses, los resultados no evidenciaron diferencias significativas en lo que corresponde a la tipificación del comportamiento según el género del infante.

Sukhodolsky; Smith; McCauley; Ibrahim y Piasecka (2016) realizaron un estudio con el objetivo de brindar intervenciones conductuales para niños con problemas de ira, irritabilidad y agresividad, basados en entrenamiento de gestión de padres y terapia cognitivo conductual. Estas terapias están dirigidas a mejorar los patrones aversivos de las interacciones familiares que provocan el comportamiento de los niños, y a regular las emociones y la resolución de problemas sociales que se encuentran relacionados con el comportamiento agresivo del menor.

García, Lara y Albarracín (2016) realizaron un estudio para determinar las propiedades psicométricas del Inventario de expresión de ira estado – rasgo (STAXI 2) y del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de Cólera

y Hostilidad (ML – STAXI). Se llevó a cabo en la ciudad de Bucaramanga y la muestra estuvo conformada por 200 participantes, de los cuales el 51% eran varones y el 49% mujeres y cuyas edades oscilaban entre los 18 y 50 años. Los resultados obtenidos señalan diferencias significativas en las sub escalas del control interno y control externo de la ira. Siendo las mujeres quienes obtuvieron mayores puntuaciones en el control interno de la ira, mientras que los hombres obtuvieron puntajes mayores en el control externo de la ira.

Perry-Parrish; Webb; Zeman; Spencer; Malone (2017) llevaron a cabo un estudio en el que examinaron dos aspectos, de la regulación de la ira, la inhibición y la desregulación, mediante auto informes y nominaciones entre pares. La muestra de este estudio estuvo conformada por 163 adolescentes de raza blanca y negra. Se exploraron las diferencias de género y etnicidad en la regulación de la ira para predecir la aceptación por parte de sus compañeros. Los resultados señalaron que las adolescentes de raza blanca presentan niveles más altos de inhibición de ira que las adolescentes de raza negra, mientras que caso contrario ocurre con la desregulación de la ira, siendo las últimas quienes presentan niveles más altos.

Por otro lado, para todos los participantes de esta investigación, los auto informes de la ira se asociaron con los niveles más altos de aceptación social, mientras que las nominaciones de ira, predijeron una menor aceptación social. Finalmente, los investigadores destacan la importancia de considerar el género y la etnicidad en el manejo de la ira dentro de los contextos sociales.

Menéndez y Fernández (2017) realizaron un estudio en España, en el que buscaron analizar los niveles de ira en función al grado de contacto del deporte practicado, examinar los niveles de ira en función al género del sujeto y determinar posibles correlaciones entre la ira y edad, los años, los días y las horas semanales de práctica. La muestra estuvo conformada por 398 participantes hombres y mujeres, deportistas y no deportistas, entre los 16 y 35 años de edad. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas en las sub escala de sentimiento de ira y reacción de ira, al realizar la comparación entre los sujetos

que practicaban algún deporte y los que no, del mismo modo ocurre en la sub escala de expresión de ira al compararse los resultados obtenidos de los sujetos que practican deportes de contacto y los que no practican. Finalmente, también se hallaron diferencias significativas en la sub escala de rasgo de ira, control interno de ira y expresión física según el género.

Rodríguez (2008) investigó el manejo de la ira en un grupo de niños de segundo grado en el colegio de Lima, la muestra estuvo conformada por un grupo de 80 niños, de un colegio mixto privado de nivel socio-económico alto, a los que se les aplicó la sección de ira del Inventario de Beck. La muestra fue dividida en dos grupos, en uno experimental y uno de control. En los resultados se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos después de la intervención. El autor hace una importante acotación, señalando que, si bien el foco de la investigación fue la emoción de la ira, muchas veces, debido a su mal manejo, forma la base de la violencia.

Diversos autores señalan que la ira es una emoción básica o primaria, y que se compone de los factores neurofisiológico, conductual y factor cognitivo. De acuerdo a las investigaciones señaladas anteriormente, hay una correlación importante entre la inadecuada canalización de la ira y enfermedades cardiovasculares y cáncer. Otros datos arrojan la correlación entre altos niveles de ira e impacto negativo en la sociedad, datos nocivos, violencia familiar, ira y conducta antisocial, adolescentes que expresan su ira inadecuadamente, la intervención que se ha dado en la población de algunas de estas investigaciones ha sido a través del modelo cognitivo conductual.

1.2 Planteamiento del problema

La etapa de desarrollo en la que se ubica al estudiante del nivel de secundaria, suele ser caracterizada y mencionada como adolescencia, en ella el sujeto vive y desarrolla múltiples realidades y momentos que paulatinamente le irán ayudando a construir su identidad como sujeto social y que, desde la perspectiva de la psicopedagogía le servirán para proyectar su identidad psicosocial.

De acuerdo con Erikson (1950) en esta etapa el individuo atraviesa por un período de desarrollo llamado: Identidad frente a confusión de identidad, que abarca de los diez a los veinte años y es la quinta fase de ocho fases psicosociales que el ser humano atraviesa en el ciclo vital, en la cual el adolescente se enfrenta a las preguntas: ¿Quién soy yo?, ¿Qué represento? ¿Qué seré en la vida?, es decir busca su identidad, autonomía, vocación, y compete tanto en el ámbito emocional como en el social. (Santrock, 2006).

En este punto el desarrollo de las emociones será considerado como uno de los procesos vitales en tal etapa y más aún, cuando en el caso de la convivencia social que desarrollan los sujetos en el nivel de secundaria, se manifiestan múltiples inseguridades ya sea por las circunstancias del entorno en el que se desenvuelven o por la asimilación de su propia maduración y desarrollo.

En este período, el individuo comienza un acercamiento más estrecho con sus iguales y alejamiento con sus padres o tutores, aunque esto podría provocar conflictos con los padres, estos deben dejar que el adolescente explore adecuadamente diferentes papeles (Santrock, 2006) para que se defina un camino futuro positivo para que no exista confusión de identidad.

La autoimagen es un factor importante en esta etapa ya que depende de los que los demás opinen de él, el adolescente tiende a aislarse, y existe egocentrismo que puede provocar sentimientos de vulnerabilidad que lo conducirían a caer en conducta de riesgo, tales como adicciones, embarazos

tempranos, accidentes, etcétera, ello es producto de la maduración más temprana del sistema cerebral socioemocional que del sistema de control cognitivo.

Es por ello que es de vital importancia que los adolescentes tengan conocimiento de las emociones que pueden llegar a experimentar, que conozcan cómo se sienten las emociones a nivel corporal, que sepan que sucede si no las controlan y además deben poseer herramientas que les permitan expresarlas adecuadamente.

En nuestro país, de acuerdo con Ensanut (2012) con una muestra de 52,000 estudiantes de secundaria, encontró que el 11% reconoce ejercer violencia física hacia sus pares, mientras que el 7% ha participado en amenazas.

En el estado de Morelos según las encuestas de INEGI (2014) muestran que el 9.32% de los estudiantes a nivel secundaria no posee control de impulsos lo cual podría orillarlos a realizar conductas antisociales ya que el 4.12% a nivel estado utiliza violencia para resolver conflictos, usa la fuerza para obtener respeto y devuelve golpes inmediatamente, empujan e intimidan mientras que nivel nacional este porcentaje es de 2.33%.

Una de las razones para poner en marcha esta enseñanza en la escuela telesecundaria Virginia Fábregas son los hechos que mencionan los profesores y los directivos de la misma escuela, ya que una entrevista realizada al profesor de grupo, menciona que los alumnos tienen dificultades para expresar su ira adecuadamente, ya que en lo que va del presente ciclo escolar se han presentado peleas dentro y fuera de los salones de clases, lo que ha llevado a la suspensión de algunos alumnos como “castigo” a la falta de conducta cometida, además algunos alumnos canalizan la ira inadecuadamente, intimidando y agrediendo de manera verbal y escrita a sus compañeros de clase.

Bisquerra (2011) señala que la educación socioemocional consiste en capacitar al alumnado de conocimientos y competencias emocionales que le permitan afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar a nivel de salud y convivencia, lo cual podría prevenir conductas como las anteriormente señaladas.

1.2.1 Pregunta de investigación

¿Los adolescentes de primer año de secundaria pueden identificar y reconocer a la ira como una emoción?

1.2.2 Preguntas subsidiarias

1. ¿Los adolescentes de secundaria de primer grado, logran reconocer que fue lo que les ocasionó la ira?

2. ¿De qué manera podrán canalizar la emoción de la ira los alumnos de primer grado de secundaria?

1.3 Hipótesis

1.3.1 Hipótesis de trabajo

A partir del reconocimiento de la ira, los estudiantes de primer grado de la secundaria Virginia Fábregas pueden manejar la emoción de la ira.

1.3.2 Hipótesis nula

A partir del reconocimiento de la ira, los estudiantes de primer grado de la secundaria Virginia Fábregas no pueden manejar la emoción de la ira.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Identificar si alumnos de primer grado de secundaria, reconocen cuando están experimentando la emoción de la ira.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Reconocer por parte de los adolescentes de primer año de secundaria que fue lo que les ocasionó ira en un momento determinado.
2. Aplicar una estrategia de intervención que permita a los alumnos canalizar la emoción de la ira.

1.5 Definición de variables

Variable independiente: Adolescencia

a) Definición conceptual: La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018); define la adolescencia como: El período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez entre los diez y los diecinueve años, señala que es una de las etapas más importantes de la vida del ser humano, y se caracteriza por un crecimiento acelerado y es un período de preparación para la edad adulta (p. 2).

b) Definición operacional: Se determinó a partir del rango de desarrollo que indica la Organización mundial de la Salud (OMS, 2018), este se produce después de la niñez entre los diez y los diecinueve años.

Variable dependiente: Manejo de la emoción ira

a) Definición conceptual: Jantz (2013) menciona que: cuando el enojo traspasa la línea de la angustia y se convierte en agresión, el enojo se expresa

con ira, la cual es una emoción de contenido negativo, universal, básica y adaptativa esta se activa cuando algo o alguien impide el logro de nuestros objetivos y, especialmente, cuando se percibe que ese algo o alguien lo ha hecho intencionalmente.

b) Definición operacional: Se medirán la emoción ira, a través de tres componentes Cólera, irritabilidad y agresividad. Por medio del cuestionario C.I.A.

1.6 Justificación

Las habilidades socioemocionales son conductas observables, aprendidas y utilizadas en todo momento cuando interactuamos con la sociedad. Estas sirven para poder relacionarse de manera exitosa y llevar a cabo objetivos y metas, implica entonces un aspecto afectivo, es decir involucra sentimientos y emociones.

Además, estas habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a cada persona ser consciente de sus emociones y regularlas, así mismo sentirlas, expresarlas adecuadamente y ser empáticos con los demás, esto permite relacionarse de manera positiva, tomar decisiones responsables, comunicarse adecuadamente, además de proporcionar bienestar psicológico.

Poseer estas habilidades ayudará también al alumno a tener un mejor desempeño académico, un clima positivo tanto escolar como familiar, prevenir situaciones de riesgo como violencia, depresión y adicciones entre otros.

La adolescencia, Horrocks (2001) es el resultado de la actividad hormonal que causa la aparición de las características sexuales secundarias y, por último, la capacidad de reproducción, comienza en las niñas antes que, en los jóvenes, y generalmente aparece poco después de que el niño entra a su segunda década de la vida. La anterior es una definición biológica. La adolescencia también es un fenómeno cultural que comprende aspectos como la crianza de niños y la

perspectiva emocional. La etapa de la adolescencia termina cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social y cumple con los requisitos de experiencia capacidad, y voluntad para escoger entre una diversidad de actividades y asumir de manera consistente el papel de adulto, según se defina este en su cultura.

Según la OMS (2018) adolescentes son todos los individuos comprendidos entre los diez y los diecinueve años, definiendo como primera adolescencia (o adolescencia temprana) de los diez a los catorce años, y como segunda (o adolescencia tardía) de los quince a los diecinueve años, esta etapa es de diversos cambios y adaptaciones, de conflictos con ellos mismos y con su entorno, de crecimiento físico, maduración sexual y cambios psicosociales, de búsqueda de identidad e independencia, de confusión de pensamientos, de aprender a tomar decisiones, entre otros factores.

La mayoría de los alumnos de primer grado de secundaria se encuentran en la etapa de la adolescencia temprana ya que tienen entre doce y trece años, los cuales suelen presentar en ocasiones aislamiento o algunos problemas sociales, ansiedad, depresión, problemas de atención, problemas con el uso de drogas, alcohol, tabaco, delincuencia, agresividad, bajo rendimiento escolar, bullying, problemas en el hogar, etcétera.

Si dos o más de los factores anteriormente señalados se conjugan en un adolescente, podría presentar problemas emocionales y/o conductuales, y es en casa el primer lugar en donde se debe contrarrestar este tipo de situaciones y darle el apoyo necesario, pero en ocasiones, por la falta de información, falta de tiempo o simple desinterés de los padres, si estos problemas no se atienden en casa, entonces en el segundo hogar, la escuela, es donde se pueden llevar a cabo acciones que ayuden a los adolescentes a expresar adecuadamente sus emociones y recibir atención oportuna.

La mala conducta, el enojo, la ira, el estrés, la ansiedad y todas las emociones al no ser correctamente canalizadas y expresadas pueden provocar riñas, peleas, vocabulario inadecuado, entre otras manifestaciones, pero si los adolescentes aprenden a identificar emociones, en especial la ira, conocerá que existen formas adecuadas de expresar dicha emoción, sin afectar a los que le rodean.

Prevenir es fundamental para la salud emocional de los adolescentes, “La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, es decir la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, manejo del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, entre otras conductas. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, entre otras) o prevenir su ocurrencia” (Bisquerra, 2009, p.159).

En los casos donde las conductas inadecuadas ya están presentes en las instancias educativas, los programas y estrategias de intervención son la herramienta que ayudara a mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes, como lo menciona Paramo (2011), de acuerdo a la revisión de múltiples programas exitosos para la prevención de conductas de riesgo se pueden observar denominadores en común, como los son: la insistencia de trabajar en grupo y en pares de adolescentes, capacitar a quienes trabajan con adolescentes (psicólogos y maestros) y entrenar a través de diferentes técnicas habilidades sociales.

Diversos estudios (Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Ortiz 1999; Rice, 1997; Saarni, 1999, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; Shafer, 2004) han puesto de relieve que, a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000) destaca las consecuencias positivas de la

competencia emocional en la regulación de la impulsividad, en el bienestar subjetivo y en la resiliencia.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida, con el objetivo de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social del individuo. (Bisquerra, 2000).

De igual manera el centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas ONU Mujeres, señala que los programas de enseñanza de habilidades emocionales y para la vida, se perfilan como una posible estrategia de prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, dado que dichas habilidades permiten abordar cuestiones, tanto individuales como interpersonales, que influyen en la comisión de actos de violencia (McCauley *et al.*, 2010). Los diferentes programas de intervención puestos en marcha en diferentes partes del mundo por esta organización han tenido resultados positivos.

1.7 Alcances y limitaciones

El alcance de esta investigación es que puede ser aplicada a adolescentes en cualquiera de sus etapas, es decir adolescencia temprana y tardía, y cuanto más se practiquen la enseñanza de habilidades socioemocionales, a través de la estrategia de intervención propuesta, puede consolidarse un aprendizaje significativo del control de la ira, para ello sugiero trabajar con grupos reducidos.

La limitación en esta investigación fue el corto periodo de tiempo que se me permitió estar con el grupo muestra, ya que solamente trabajé cuatro sesiones con ellos.

CAPÍTULO II. ADOLESCENCIA

CAPÍTULO II. ADOLESCENCIA.

En este capítulo se expone ampliamente el concepto adolescencia y se detallan las diferentes teorías sobre la etapa de la adolescencia.

2.1 Adolescencia

La adolescencia es una etapa donde los individuos experimentan diversos cambios, tanto físicos como emocionales y sociales, esta etapa comienza con la pubertad, es decir la maduración de las características físicas y sexuales debido a los cambios hormonales, esto significa que la etapa de la niñez ha terminado, y se da inicio a la adolescencia, el término adolescencia etimológicamente, proviene del verbo latino, *adolescere*, que significa crecer, desarrollarse.

De acuerdo con Aberastury (2014) la adolescencia significa la condición o el proceso de crecimiento, el término se aplica específicamente al período de la vida comprendida entre la pubertad y el desarrollo completo del cuerpo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018); define la adolescencia como:

El período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez entre los diez y los diecinueve años, señala que es una de las etapas más importantes de la vida del ser humano, y se caracteriza por un crecimiento acelerado y es un período de preparación para la edad adulta (p. 2).

La Asociación Americana de Psicología (APA, 2018); señala que la adolescencia es uno de los desafíos más difíciles para las familias, ya que surgen cambios hormonales y situaciones complejas, confusión de sentimientos, alejamiento hacia los padres como resultado de sentimientos de “incomprensión”, lo cual podría provocar enojo en el adolescente, surgen complejos de identidad, conductas sexuales, presión de compañeros, conductas de autodestrucción y faltas a la autoridad.

Existen además áreas típicas de conflicto entre padres e hijos adolescentes como: discusiones debido a restricciones en horarios y/o permisos, amistades, desempeño escolar, formas de vestir, consumo de drogas.

El principal objetivo de esta etapa es: reducir la dependencia de los padres a la vez que obtiene responsabilidades y se logra la independencia.

Una de las características principales en este período es que es una etapa de transición, de la niñez a la edad adulta, es un puente, por el cual atraviesan los individuos y durante esta travesía. Según Nicolson y Ayers (2013) ocurren desarrollos a nivel biológico, social, emocional y cognitivos, los cuales deben de tratarse adecuada y satisfactoriamente, para evitar problemas afectivos en la vida adulta.

2.2 Teoría de la adolescencia de Erik Erikson

Erik Erikson (1950, 1959), en su teoría sobre la adolescencia, se centra básicamente en el concepto de identidad, la cual se define como compuesta por herencia genética, la forma de enfrentarse a las experiencias que ocurren en cada uno de los contextos en los que el individuo se desenvuelva; este a medida que crece y se desarrolla va creando su propia identidad, en la infancia interioriza los aprendizajes que obtiene de las figuras más significativas para él o ella, además asimila roles y valores de otros, cuando el adolescente ya selecciona entre estas introyecciones e identificaciones forma su identidad, la cual continúa a medida que crece.

Yañez Canal (2006) define identidad por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual se determina, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que se aprueba o a lo que debe oponerse, es el horizonte dentro del cual el individuo puede adoptar una postura.

Erikson (1950,1968), destaca ocho etapas por las cuales el ser humano atraviesa a lo largo de su vida, cada una con tareas propias que confronta al individuo con nuevas crisis que debe afrontar, si resuelve la crisis que se presenta en cada etapa, el desarrollo social y mental del individuo será saludable.

A continuación, en la tabla 1 se presentan las ocho etapas señaladas por Erik Erikson (Santrock, 2006):

Tabla 1. Fases de desarrollo psicosocial

Fase psicosocial	Período de desarrollo	Edad
Integridad frente a desesperanza	Vejez	60 años en adelante
Laboriosidad frente a estancamiento	Madurez	40 a 50 años
Intimidad frente a aislamiento	Juventud	20 a 30 años
Identidad frente a confusión de identidad	Adolescencia	10 a 20 años
Productividad frente a inferioridad	Niñez intermedia y tardía	De los 6 años a la pubertad
Iniciativa frente a culpa	Niñez temprana	Años preescolares, de los 3 a los 5 años
Autonomía frente a vergüenza y duda	Infancia	1 a 3 años

Confianza frente a desconfianza	Infancia	(Primer año)
--	----------	--------------

Fuente: Tomado de Santrock (2006).

A lo largo de cada período de la vida, el individuo se enfrenta a nuevos retos y diversos problemas de desarrollo, ante los cuales se necesitan habilidades y respuestas para hacerles frente, en la adolescencia de acuerdo con Erikson (1959), el individuo debe formar su identidad, la cual es un proceso prolongado y para nada sencillo de autodefinición, este proceso permite continuidad entre el pasado, presente y el futuro del individuo; es decir crea una estructura, que le permitirá organizar e integrar diferentes conductas en las áreas de su vida; identificar sus inclinaciones y talentos con los roles provenientes de sus padres, compañeros, o grupos de referencia.

La identidad le ayuda a cada adolescente a conocer su posición con respecto a los otros, y con ello sentar las bases de las comparaciones sociales, evaluar sus capacidades, conductas, personalidad, orientación sexual, apariencia, religiosidad entre otras características, y así darle dirección, propósito y significado a la vida.

La fase psicosocial por la que atraviesan los adolescentes es identidad frente a confusión de identidad es la quinta fase del desarrollo de Erikson, se presenta en la adolescencia de los diez a los veinte años. En este tiempo, se enfrentan al descubrimiento de quienes son, que representan y a donde les lleva la vida. Los adolescentes se enfrentan a diversos roles y a nuevas preocupaciones, como la vocación a elegir y el enamoramiento, por mencionar algunos. Los padres deben permitir a los adolescentes explorar diferentes papeles y caminos.

Si el adolescente explora estos papeles de una manera saludable y descubre un camino positivo para seguir en su vida, entonces conseguirán una

identidad positiva, si los padres fuerzan una identidad, si el adolescente no explora de forma adecuada los diferentes papeles y si no se define un camino futuro positivo, entonces surgirá la confusión de identidad.

Los adolescentes que no resuelven la crisis de identidad con éxito, se muestran confundidos y sufren el polo opuesto de esta etapa: confusión de identidad, esto lleva a que los individuos se aislen de la familia o amigos, se separen del grupo o pierdan su identidad social.

Erikson (1968) menciona que durante esta etapa los adolescentes se adentran en una moratoria psicológica, lo cual define como un espacio entre la seguridad de la niñez y la autonomía de la edad adulta.

La autonomía y la independencia que se experimentan en la adolescencia también es de forma gradual y la familia es básicamente la que influye en este proceso tan importante, ya que es la base del desarrollo socioemocional; durante los años de la infancia, son los adultos quienes tienen el conocimiento sobre diferentes aspectos de la vida debido a la experiencia que han adquirido a lo largo de esta, tienen la razón y además son quienes toman las decisiones que mejor les convengan tanto a ellos como a los menores.

Cuando se convierten en adolescentes, según García Madruga y Deval (2010) son ellos quienes tomarán de forma gradual decisiones y responsabilidades personales y familiares ya que los padres serán quienes cedan poco a poco estas cuestiones y quienes les ayuden a tomar decisiones planificadas y acertadas, así mismo la asunción de roles adultos y el nivel de confianza de los padres hacia los hijos serán las piezas que irán conformando el rompecabezas de la adquisición de autonomía e independencia.

2.2.1 Conflictos con los padres

En todas las relaciones cercanas surgen conflictos, en especial en la etapa de la adolescencia, ya que la bibliografía científica define este período como una etapa de especiales conflictos familiares, debido a la presión que ejercen los amigos a realizar conductas negativas (Brow, Dolcini, y Leventhal, 1997, Laursen y Collins 1994), otras razones de conflictos típicos en esta etapa es: la forma de vestir, consumo de drogas, religión, tareas del hogar, bajo rendimiento escolar por ende los padres comienzan a ser más estrictos con los adolescentes.

Cuando esto sucede, los chicos buscan crear nuevas relaciones y se separan emocional y afectivamente durante este período de la familia de origen. Sin embargo, tras un período de ajuste y renegociación de roles, el sistema familiar vuelve a encontrar el equilibrio ya en los años de la adolescencia media (Gossens, 2006).

El seguimiento activo de los padres a hijos sobre su desarrollo, puede contribuir a que los adolescentes presenten relaciones positivas, menor consumo de drogas, (Mounts, 2012).

Los conflictos también tienen un propósito, ya que permiten a los adolescentes aprender a resolverlos de forma adecuada y un mejor conocimiento de la familia que es su base de apoyo emocional.

Mostrar cariño y respeto mutuo, demostrar interés por las vidas de los adolescentes, reconocer el desarrollo cognitivo y socioemocional, comunicar las expectativas de conductas y logros, poseer recursos constructivos para tratar problemas y situaciones de conflicto (Small,1990) ayudarán a que exista un lazo más estrecho entre padres e hijos, no muchas veces los padres cuentan con este último requisito, aun así cuando los adolescentes tienen esta herramienta (entrenamiento del control de la ira) les facilitará enfocar su atención a cosas positivas, y liberar la ira de forma correcta.

2.3 Teoría de la adolescencia de James Marcia

Para Marcia (1980), definió cuatro estados de la formación de la identidad durante la adolescencia, Craig y Baucum (2009): estado de exclusión, estado de difusión, estado de moratoria y consecución de la identidad (Ver Tabla 2).

Estado de exclusión: Los adolescentes que se encuentran en este estado ya hicieron compromisos sin dedicar mucho tiempo a la toma de decisiones. Han escogido una ocupación, una concepción religiosa, una doctrina ideológica e inclusive otros aspectos de su identidad; pero las adoptaron de una manera prematura y fueron decididas más por sus padres y sus maestros que por ellos mismos.

Estado de difusión: Se encuentra en los jóvenes que carecen de orientación y parecen poco motivados para encontrarla. No han experimentado una crisis ni han elegido un rol profesional, ni un código moral. Están evitando la decisión.

Estado de moratoria: Los adolescentes pasan por una crisis de identidad o se encuentran en un período de toma de decisiones. Estas pueden referirse a opciones profesionales, valores éticos o religiosos, o filosofías políticas.

Consecución de la identidad: Es el estado que alcanzan quienes ya superaron una crisis de identidad y establecieron sus compromisos.

Tabla 2

Estados de formación de identidad en la adolescencia de acuerdo a James Marcia

Tipo	Descripción	Manifestaciones en el adolescente
Exclusión o Identidad difusa	Se hacen compromisos sin tomar muchas decisiones	Mínimo de ansiedad; valores más autoritarios y vínculos positivos y sólidos con los otros significativos.

Difusión o Identidad hipotecada	Todavía no se hacen compromisos; se tiene poco sentido de dirección; se rehúye el asunto.	A veces se abandona la escuela se recurre al alcohol u otras sustancias para evadir responsabilidad.
Moratoria de la identidad	Se pasa por una crisis de identidad o por un período de toma de decisiones.	Ansiedad ante las decisiones sin resolver; se lucha con opciones y decisiones antagónicas.
Consecución de identidad	Se hacen compromisos después de superar una crisis de identidad.	Sentimientos equilibrados por la familia; es menos difícil alcanzar la independencia.

Marcia (1980), citado por Craig y Baucum (2009)

Durante el estado de exclusión, la transición a la adultez sucede sin sobresaltos y con poco conflictos, otra característica es que sucede con poca experimentación, en el estado de difusión, la vida gira en torno a la gratificación inmediata, en el estado de moratoria la principal preocupación de los adolescentes es encontrarse a sí mismos y en el último estado donde ya han superado la crisis de identidad, alguna de las metas son: que los chicos y chicas ya trabajen por su cuenta y traten de vivir de manera ética, (Marcia,1980) menciona que este estado es el más conveniente y maduro.

Marcia, (1980) señala que el logro de la identidad consiste en el grado en el que los adolescentes han explorado el mundo y han logrado, a partir de dicha exploración, comprometerse en diferentes dominios de la vida: política, relación, rol de género, amistad, entre otros.

Marcia (1980) citado por Madruga y Deval (2010, p.339) menciona que:

Cuanto mejor se desarrolle la identidad, la persona parece ser más consciente de sus similitudes y diferencias con los otros, de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles. Quienes menos han desarrollado la identidad serán personas confundidas, individuos que no desarrollan un carácter distintivo de los demás y que dependen de fuentes externas para evaluarse a sí mismos.

2.4 Teoría de desarrollo moral de Kohlberg

A lo largo de la vida, el ser humano atraviesa por diversas circunstancias en las que se debe tomar decisiones y actuar conforme a valores éticos y reglas que la sociedad le imponga, además estas nos sirven para dirigirnos adecuadamente.

Los niños, en ocasiones realizan lo correcto por miedo al castigo, se espera que los adolescentes sigan las reglas y que los adultos también sean éticos, justos y honestos; existen diversos cambios en la forma de concebir las reglas y la justicia a medida que el individuo crece.

Kohlberg (1969) menciona que el juicio moral es un proceso cognoscitivo en el cual se identifican los problemas, los valores y las perspectivas en conflicto para ordenarlos después en una jerarquía lógica y de acuerdo a las etapas que el expone, menciona que el avance por estas, depende de las habilidades de adoptar papeles, del pensamiento abstracto y de las experiencias de socialización.

Nivel Preconvencional o premoral

Por regla general, abarca de los 4 a los 10 años, pero pueden manifestarla los adolescentes y los adultos. En este nivel, el razonamiento moral es egocéntrico y se basa en las previsiones de recompensas o en el temor a los castigos.

Etapa 1 Moralidad heterónoma

En este nivel, los niños definen lo correcto y lo erróneo en relación a la obediencia y la desobediencia a las autoridades. Valoran a las personas según su poder y categoría, así como su capacidad de dispensar recompensas y castigos.

Etapa 2 Moralidad instrumental

En este punto, los niños deciden lo correcto y lo erróneo dependiendo de las necesidades de personales que se satisfagan. Piensan en la forma de conseguir que los otros les recompensen, lo que puede llevarles a tener en cuenta las necesidades de los demás, pero solo como medio para alcanzar sus fines.

Nivel Convencional o moral

En esta fase, los niños quieren cumplir con las expectativas sociales y, en consecuencia, aceptan el orden vigente. La mayoría de las personas adolescentes y adultas actúan en este nivel.

Etapa 3 Conformidad interpersonal

Los niños consideran que ser bueno es conseguir la aprobación de los demás y ser malo recibir su desaprobación. Se adaptan a las normas del grupo o de las otras personas significativas. También juzgan las acciones de los demás por sus intenciones.

Etapa 4 Sistema social y moralidad

En esta etapa, hay una fé muy fuerte en el sistema jurídico y en la autoridad. Se consideran fijos, inmutables y respaldados por el miedo a quebrantar

la ley y el orden si se transgredieran. Se cumple la ley por miedo y con el fin de evitar el castigo.

Nivel posconvencional o autónomo

Las personas escogen sus principios morales, ya que no se basan en el egoísmo, la aprobación de los demás ni la conformidad con el statu quo.

Etapa 5 Derechos humanos

El razonamiento moral se basa en las ideas de los derechos humanos, la igualdad ante la ley y las obligaciones mutuas. Las personas desarrollan un razonamiento basado en la preocupación por el bien común. Es necesario cambiar reglas injustas. Las leyes pueden modificarse en la medida en que los cambios se funden en la discusión razonable y el consenso.

Etapa 6 Moralidad de principios

Se basa en los principios supremos de la dignidad y la igualdad humanas. Hay que transgredir las leyes que infrinjan esos principios, aunque haya que aceptar el castigo por la transgresión. Puede emprenderse la desobediencia civil cuando los principios éticos la justifiquen, aunque la persona tenga que demostrar ante la sociedad que esos principios trascienden las leyes aceptando el castigo.

Kohlberg (1969), pensaba que los niños adquieren los valores morales básicos participando en instituciones sociales como la familia y la escuela ya que generalmente se observan niveles superiores del desarrollo moral en adolescentes procedentes de familias afectuosas y de apoyo en que los padres dictan las normas de una conducta aceptable y explican por qué algunas acciones son inaceptables. El estilo de crianza es con autoridad y además son conscientes de que sus hijos tienen necesidades diferentes a las de los demás y ponen reglas respecto a esas

diferencias, son familias que discuten con total libertad temas morales controvertidos.

Las instancias educativas son un lugar ideal, para que los adolescentes desarrollen el practicar juicios y valores morales, al enfrentarse a situaciones en las que tengan que resolver conflictos derivados de sus propias emociones y conductas. Los profesores toman un papel muy importante, al debatir cuestiones y dilemas morales, ejemplos como: ¿Debo golpear cuando estoy enojado? ¿Debo hacer trampa en los exámenes para sacar buenas calificaciones? Son situaciones que se podrían plantear en las aulas para favorecer el desarrollo moral, explicando porque algunas conductas son inaceptables.

Todo esto creando un ambiente cálido, afectuoso y de apoyo, donde todos los adolescentes sean tratados con esmero, respeto y compasión, mostrando aceptación y respeto por los sentimientos de los alumnos, evitando sarcasmo, favoritismos, o actitudes que los hagan sentirse avergonzados (Lickona,1991).

2.5 Teoría de la adolescencia Arnold Gesell

Para Gessell (1956), realizó una descripción detallada acerca de la adolescencia, involucrando áreas de comportamiento y maduración, tales como: área motora, higiene personal, expresión emocional, temores, sueños, crecimiento del yo y sexo, relaciones interpersonales, juegos y pasatiempos, vida escolar, sentido ético y visión filosófica.

Once años: Señalan el comienzo de la adolescencia, la vida emocional presenta frecuentes picos de gran intensidad, en poco tiempo puede ser víctima de un ataque de ira, ataques de risa, o estados de ánimos variables. Constantemente esta de mal humor, irritado, suele considerársele inmaduro. Es negativo, constantemente importuna, se muestra cortésmente objetivo minucioso, serio, sincero, amigable y curioso.

En el seno familiar, aunque constantemente se le acusa de alborotar o armar conflictos, en realidad experimenta fuertes sentimientos de apego y lealtad hacia la familia y le gusta pertenecer a ella. Le cuesta trabajo cumplir con tareas encomendadas, es respondón, ruidoso, inquieto, manifiesta quejas somáticas constantes, tiene peleas con los hermanos, es rebelde con los padres, todas estas son manifestaciones de la temprana afirmación de su personalidad.

Aspectos positivos en los adolescentes en esta etapa es que son dispuestos, entusiastas, cooperativos y dotados de infinita curiosidad. Las niñas suelen enojarse unas con otras intensamente y se reconcilian a la brevedad, esto les ayuda a organizar sus emociones. En cuanto a su conducta social en desarrollo, los lleva a andar por todos lados, a molestar a sus compañeros, insultarlos, a tener peleas breves y ser hostil con los demás, aunque no tienen conciencia de su rudeza.

Las palabras para describir a un adolescente de once años es que es: agitado, antipático, rencoroso, discutidor, insolente y malhumorado, a esta edad saben cómo se sienten, aunque no conocen la razón del porque se sienten de tal manera.

Una de las emociones más frecuentes en los chicos de once años es la ira, que se manifiesta a través de arranques repentinos de furia, casi siempre incontrolados, especialmente cuando son dirigidos a sus hermanos, muchos golpean físicamente, planean venganzas, expresan su violencia con gritos o palabras hirientes, y llanto.

En cuanto a la búsqueda de su yo, la expresan estando en actitud constante de conflicto, siendo egoístas e irritables, revela mayor facilidad para las actividades mentales y sociales fuera de la casa, al menor estímulo reaccionan exageradamente, o sin razón; es consciente más de sus defectos que de sus virtudes.

En la escuela, pueden tener conductas de fastidiar, provocar, empujar, hacer burla o golpear a sus compañeros, muchas veces sin darse cuenta del

peligro de lastimarlos y otras con toda la intención de hacerlo, y en ocasiones mostrarse amistoso para llamar la atención de sus compañeros y se reúnen en grupos pequeños, los profesores son un referente en la vida de los adolescentes.

Otro comportamiento que sobresale en esta etapa es que los adolescentes tratan de decir la verdad, portarse bien, ser justos, y se guía principalmente por sus sentimientos, a los once años se sienten más confiados, y comienzan a tomar decisiones por ellos mismos.

Doce años: En esta etapa se presentan cambios favorables ya que comienza la pubertad y la integración de su personalidad, se vuelve menos insistente, más razonable, más compañero, es positivo y entusiasta, menos voluble y más controlado, tiene relaciones sociales favorables, menos egocéntrico, el grupo influye mucho sobre él, su juicio moral comienza a formarse, demuestra adelanto en el pensamiento conceptual, sus argumentos son apasionados, su sentido ético es realista, le gusta el deporte y los juegos, toma la iniciativa, tiene más confianza y seguridad en sí mismo, ya no hace mucho uso de la violencia ya que tiene mejor conocimiento y dominio de el mismo.

En cuanto a sus emociones, puede tener ahora un buen carácter, ser afectuoso y adaptable, además sabe aceptar indicaciones y la disciplina, se desarrolla la habilidad de la conciliación, en pocas ocasiones puede mostrarse irritable e impaciente y temeroso, aunque algo que disfruta es el tiempo que pasa en la escuela.

A esta edad todavía no controla la ira, pero está en camino de lograrlo, la mayoría de las veces estalla por la provocación de hermanos menores, es más frecuente la reacción activa por medio de golpes, persecuciones, insultos, que reacciones pasivas; pero la mayoría de los adolescentes comienza a responder silenciosamente, dándose auto instrucciones o retirándose del lugar de pelea, reprimiendo sus emociones o llorando.

El adolescente da muestras de autonomía, competencia y seguridad en sí mismo, es reflexivo, adquiere buen carácter, asume responsabilidades, le interesan las similitudes que pudieran tener sus iguales, es consciente de sus virtudes, sustenta sus propias ideas, los varones prefiere estar con grupos pequeños y las niñas prefieren andar en parejas.

Trece años: Aumenta el grado de madurez, en casa es callado, no se incluye en la familia, es dedicado a soñar y pensar; en la escuela demuestra gran interés para adquirir conocimientos por medio de la lectura, visión y audición, aumenta su sentido de protección, busca la soledad para pensar sobre sus sentimientos más íntimos, sus tensiones y sus actitudes.

Reflexiona mucho sobre su conducta moral, es consciente de sus cambios de humor y trata de esclarecerlos, en la expresión de sus emociones, rara vez llora de rabia, da salida a la ira por medio de palabras más que por la violencia física, cada vez revela mayor capacidad de experimentar tristeza, en ocasiones es tímido, aún se protege retirándose de una discusión, percibe los estados emocionales de los demás, prefiere estar solo, además suele verse al espejo continuamente para ver sus cambios físicos, formar su personalidad y tomar confianza en sí mismo.

Aumentan los cambios corporales, lo cual le permite tener más conciencia de su crecimiento, se forma una imagen física de el mismo, y le importan las críticas o comentarios que los demás hagan sobre él o ella, se halla inmerso en presiones interpersonales, pero a pesar de ello, preserva su identidad y alcanza cierto grado de independencia.

Sus emociones son generalmente más serenas que a los doce años, denota más tranquilidad, posee generalmente control de sus emociones, actúa con independencia, se siente contento consigo mismo, no llora con frecuencia ya que no es muy expresivo.

CAPÍTULO III.

LAS EMOCIONES

CAPITULO III. LAS EMOCIONES

Dentro de este capítulo se encuentran definiciones del concepto “emoción” con diferentes autores, además de la clasificación y componentes de estas, y por último, se detalla la emoción ira.

3.1 Las emociones

Bisquerra (2000), menciona que la emoción es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Citado por Redorta & cols. 2006).

Carlson (2011) menciona que las emociones consisten en patrones de respuesta fisiológica y conductas típicas de especie, es decir el ser humano posee conjuntos de respuestas predeterminadas, las cuales expresa corporalmente al sentir alguna emoción.

Las emociones son una gama de conductas observables, sentimientos expresados y cambios en el estado corporal (Rosenzweig, Leiman y Breedlove, 2001).

Las emociones son procesos del aparato psíquico que nos permiten detectar acontecimientos importantes para nuestra vida y que nos preparan para responder ante ellos de la manera más adecuada y rápida posible (Fernández – Abascal, 2016).

Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intensión y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida. (Reeve, 2002).

Goleman (2004), define las emociones de la siguiente manera:

Todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es motere, el verbo latino “mover” además del prefijo “e” que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (p. 24).

Pérez y Magan (2015) señalan que las emociones son un estado de carácter psicobiológico, que surge a raíz de la interpretación que la persona realiza de una determinada situación interna o externa, y que provoca una serie de cambios fisiológicos y psicológicos experimentados de manera subjetiva, con una valencia positiva o negativa, etiquetándolo con una palabra (alegría, miedo, ira, etcétera).

Las emociones tienen funciones fundamentales en la vida de los seres humanos, algunas de ellas son: Nos permiten adaptarnos a cualquier entorno, tienen la función de supervivencia (nos permiten entrar en un estado de disposición para la acción) y además determinan nuestras acciones, permiten identificar y clarificar metas (Clore, 1994), además su forma expresiva influye en las interacciones sociales (Keltner & Kring, 1998; (Levenson, 1994).

3.2 Componentes de las emociones

De acuerdo a Redorta et al (2006), existen tres componentes principales de las emociones, neurofisiológico, conductual y cognitivo.

Respecto al componente neurofisiológico las emociones se deben a cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, sudoración, palpitaciones, respiración, tono muscular, todas estas son reacciones involuntarias que se manifiestan según la emoción que nos invada.

El componente conductual, abarca todos los comportamientos, que los individuos realizan al ser movidos por una emoción, los cuales pueden ser comportamientos impulsivos o consientes, y a diferencia del primer componente, este sí, puede ser disimulado.

Por último, el componente cognitivo, se refiere a la sensación consciente que el sujeto experimenta, es ponerle nombre a la emoción, y es totalmente subjetivo, es decir la propia persona interpreta que es lo que está sintiendo.

Varios autores señalan que las emociones se conforman de tres componentes principales (Rosenzweig et. Al. 2001): el sentimiento, el arousal fisiológico y, las acciones.

Al hablar de emociones, se refiere a sentimientos, estos son experimentados por cada individuo de diferente manera, por eso son personales y subjetivos ya que cada quien puede experimentarlos de distinta manera, además de darles significados distintos, por ejemplo, dos sujetos pueden estar experimentando alegría por un mismo suceso, y el otro no tenga ninguna manifestación de dicha emoción, y para él no sea interpretado como alegría.

El arousal fisiológico, es el grado de activación fisiológica y psicológica además es la expresión característica de respuestas de una persona al experimentar emociones, es lo que nos permite definir visualmente la emoción por la que una persona está pasando, por ejemplo, algún individuo que esté pasando por un lapso de alegría, lo exprese riendo, saltando, gritando, cantando, o alguna otra expresión relacionada.

Con la ira, la sangre fluye a las manos, y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardiaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de

energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa.
(Goleman, 2004, p. 25).

Las acciones son aquellas que emite nuestro cuerpo y que según Charles Darwin tienen el papel de supervivencia ya que dependiendo la emoción experimentada se tendrá una respuesta adecuada, por ejemplo: al sentir miedo, la respuesta podría ser huir del peligro o defenderte de la amenaza.

De acuerdo a Fernández Abascal (2015) las emociones tienen los siguientes componentes (Figura 1): situación interna/externa, evaluación, la experiencia subjetiva, las expresiones corporales, el afrontamiento y cambios fisiológicos, cada uno de estos componentes se interrelaciona, dando una respuesta a visible por parte del individuo.

Cuando las personas experimentan emociones ya sean estas positivas o negativas, lo primero que se necesita es un desencadenante o algo que la propicie, estos factores pueden ser internos, propios del individuo como podría ser algún pensamiento, o externos como ser testigos de una situación violenta o algún suceso grato, en este caso las emociones son una alarma que nos hace realizar una evaluación del tipo de situación a la que enfrenta y así se elija el comportamiento adecuado, ya sea de huida o de permanecía.

Un ejemplo de como las emociones actúan como alarma, es la emoción del miedo, como lo menciona Punset & Bonilla (2015) la amígdala está constantemente buscando señales de peligro, y cuando identifica a alguna amenaza, dispara su señal de alarma y nuestro cuerpo se prepara para paralizarnos, huir o agredir para protegernos.

Posteriormente incluimos sentimientos, es cuando somos conscientes de que es por lo que estamos atravesando y entonces estamos realizando una evaluación, al mismo tiempo notamos que estamos expresando la emoción, a

través de distintas formas, como cambios en los tonos de voz, realizamos diferentes gestos, e incluso verbalmente podemos expresarlo.

Asimismo, el afrontamiento de dicha emoción, refiriéndose así a los recursos utilizados para dar respuesta a la emoción, al comportamiento que se desencadena, ya sea la huida, el llanto, parálisis, o algún acto que intensifique la emoción; por último, los cambios fisiológicos, como por ejemplo palpitaciones más rápidas del corazón.

Figura 1. Componentes de las emociones

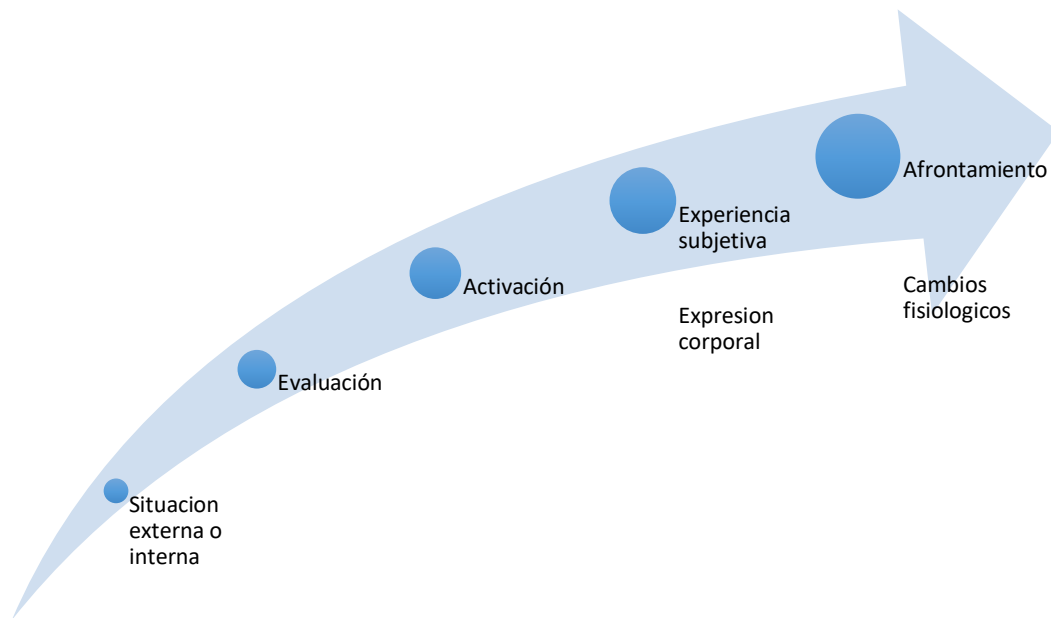


Figura 1 .

Fuente: Elaboración propia

En la anterior figura se mencionan cinco componentes de las emociones, situación interna y externa, es decir cualquier estímulo, evaluación, activación, experiencia subjetiva, estas tienen que ver con un aprendizaje previo del individuo y afrontamiento, necesarios para que se desencadene un comportamiento ya sea negativo o positivo, esto será resultado de la emoción que se experimente ya que las emociones tienen diferente clasificación.

3.3 Clasificación de las emociones

Diariamente el ser humano experimenta diferentes emociones, negativas y/o positivas, algunas benéficas, otras complicadas; ocasionalmente no se conoce el nombre de la emoción que se experimenta o se le llama de manera equivocada, sin embargo, diferentes estudios sobre las emociones humanas permiten tener bases sólidas para llamarlas adecuadamente.

Briones y Roblero (2002), mencionan que existen los siguientes tipos de emociones: alegría, tristeza, miedo, ira o rabia, tranquilidad, amor, odio, pusilanimidad, valentía, vergüenza, apatía, felicidad, apacibilidad, los cuales no se pueden ver ni observar ya que son estados internos que los individuos experimentan.

Plutchik (1994), sugiere que hay ocho emociones básicas agrupadas en cuatro pares opuestos: 1) alegría/tristeza; 2) agrado/repugnancia; 3) ira/miedo, y 4) expectativa/sorpresa.

Las emociones anteriormente mencionadas de acuerdo a varios autores son clasificadas como básicas, debido a la universalidad de los eventos que las anteceden, por sus signos universales, su fisiología, su existencia en primates, por la coherencia entre sus pautas de respuesta observable, su rápida activación, la breve duración de estas y que además se presentan involuntariamente Ekman (1992) así pues las emociones secundarias se componen de la mezcla de las emociones primarias, un ejemplo de ellas es la nostalgia, resultado de la mezcla de alegría y tristeza.

3.4 Enojo y agresividad

De Rivera (1981) menciona que el enojo es una emoción, que se presenta con mayor frecuencia en los adolescentes, surge por la restricción que sus padres o

tutores les imponen ante determinadas actividades, por las normas o la interferencia con sus planes, rechazo, críticas, traiciones y demás circunstancias; la esencia del enojo es la creencia de que la situación no es como debería ser.

Con esta emoción el adolescente se vuelve más fuerte, más enérgico, lo que lo podría llevar a atacar, esto puede ser peligroso ya que el enojo estimula la agresión y según Pérez y Magan (2016) la agresividad es un comportamiento observable, dirigido a hacer daño a terceras personas u objetos de forma verbal o física, directa o indirectamente, puede ser hostil cuando es motivada por la ira. Pero el enojo también tiene su lado positivo, puede ser productivo, cuando energiza el vigor, la fuerza y la resistencia, en nuestros esfuerzos por afrontar la situación en forma productiva.

3.5 Ira

Como lo menciona Jantz (2013) cuando el enojo traspasa la línea de la angustia y se convierte en agresión, el enojo se expresa con ira, la cual es una emoción de contenido negativo, universal, básica y adaptativa esta se activa cuando algo o alguien impide el logro de nuestros objetivos y, especialmente, cuando se percibe que ese algo o alguien lo ha hecho intencionalmente.

Según Pérez y Magan, (2016) esta emoción puede variar en intensidad desde la irritación leve, el enfado moderado, hasta la rabia o furia y, como tal, es un proceso complejo que implica dimensiones, afectivas-subjetivas, fisiológicas, cognitivas y conductuales, que puede ocurrir en momentos puntuales (estado) o puede constituir una tendencia o disposición general a experimentarla con mayor frecuencia o intensidad en diferentes situaciones (rasgo). Esta emoción puede expresarse externamente, ya sea verbal o físicamente, de manera directa o indirecta (ira externa) o de manera interna cuando se inhibe (ira interna).

Manifestación normal de un estado emocional generado como una función límbica primitiva de agresión, puede presentarse de

manera exagerada e inesperada en un individuo anteriormente pasivo, debido a las características circunstanciales en las que se ve envuelto. Esta conducta emocional de violencia puede conducir al individuo con pérdida de control de su sistema límbico a actuar sobre su entorno con resultados en extremo graves y, a veces fatales. (Briones y Roblero, 2006, p.340).

La ira según Casassus (2013), es considerada como una emoción primaria, ya que es biológicamente primitiva, y posee expresión facial universal, su forma de expresarla y de vivirla es similar en la mayoría de los seres humanos.

La ira es una emoción primaria, el enojo y en su grado más elevado, la ira, tienen un gran impacto en nuestras relaciones interpersonales y en nuestra propia dinámica personal. Son emociones que puede preservar la vida o ser destructivas. La ira suele originarse cuando la marcha de las cosas se ve alterada por: la aparición de un obstáculo, una ofensa o una amenaza las cuales irritan al sujeto y provocan un movimiento en contra del causante.

Ha sido descrita por Tomas de Aquino como el apetito de venganza con incandescencia del cuerpo, una persona experimenta el comportamiento irritado de otra y a su vez entra en cólera, se molesta, o se ofende. Así se llega a la situación emocional del enojo, que, si es muy violento, desemboca en ira. En la base de la ira suele haber una concepción peligrosamente optimista sobre el mundo y las personas que nos rodean. Aparece especialmente cuando pensamos que nos merecemos aquello que nos es negado o cuando no nos merecemos lo que se nos da.

A diferencia de la ira, en la que el sentimiento es de dirección única, el enojo suele ser mutuo. La diferencia entre la ira y el odio es su extensión en el tiempo. El odio en este sentido es un sentimiento construido a través de una ira crónica. La ira tiene solo un deseo: destruir el obstáculo o la causa que provoca el

malestar. El odio, en cambio, suele desear además poner distancia respecto al objeto odiado.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el diseño de la investigación y la muestra, además del procedimiento y los instrumentos utilizados para la obtención de resultados.

4.1 Diseño de la investigación

El término “diseño” se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación (Christensen, 1980).

En esta investigación, se utilizó el método cuantitativo, sin dejar de lado la parte cualitativa y el tipo de diseño es transaccional descriptivo, se realizó también un pre experimento, en una sola medición.

4.2 Muestra

La institución donde se llevó a cabo la investigación fue la Escuela Telesecundaria Virginia Fábregas ubicada en camino entrada a los laureles, San José de los Laureles en el municipio de Tlayacapan en el estado de Morelos C.P 62540, con clave 17DTV0057X1, turno matutino con un horario de ocho de la mañana a dos de la tarde, cuenta con tres grados únicos (1ro, 2do y 3ro); el grupo con el que se trabajó fue el primer grado grupo “A”, el cual está conformado con 38 alumnos ,diecinueve son mujeres y diecinueve varones, de los cuales 27 alumnos cuentan con doce años, 10 alumnos cuentan con once años y un solo alumno cuenta con 13 años.

La gran mayoría de los alumnos que conforman el primer grado grupo “A” es originaria del poblado de San José de los laureles, mientras que un porcentaje menor se traslada del centro de Tlayacapan al plantel educativo.

4.3 Instrumentos de investigación

En la investigación es de vital importancia, seleccionar, describir, y utilizar un método que permita guiarnos en el avance de la misma, como lo menciona Hernández (2010) “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 5).

Debido a la variedad de métodos existentes, se debe seleccionar el que más se adecue a la necesidad de esta investigación, entonces se ha elegido el método de investigación cuantitativo sin dejar de considerar la pertinencia de utilizar estrategias metodológicas construidas desde la perspectiva de lo cualitativo, ya que las mismas servirán para ir evidenciando las dimensiones del fenómeno que se analiza y en atención a los objetivos se enfatiza con mayor precisión el uso de la metodología cuantitativa.

Al revisar la literatura se encontraron las características principales del método cualitativo, Patton (1980,1990) (citado por Hernández Sampieri (2010, p. 9)), define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Este tipo de método ayudó en gran manera, ya que se aplicaron técnicas de grupo y se generó cierta dinámica de trabajo, en la cual los alumnos reaccionaron de diferente manera, según su temperamento, motivación y conductas anteriormente aprendidas, esos datos observables se registraron junto con la interacción que se generó y fueron puntos clave para interpretarlos y obtener resultados.

En cuanto al método de investigación cuantitativo, Hernández Sampieri (2010) menciona que este método usa la recolección de datos, usa la medición numérica, y el análisis estadístico. Es por ello que fue otra de las herramientas que facilitó la obtención de resultados, ya que al aplicar el cuestionario CIA (cuestionario para evaluar cólera, irritabilidad y agresividad) a los alumnos se obtuvieron cifras, y se cuantificaron las respuestas obtenidas.

De acuerdo con García Córdoba (2004) el “cuestionario es un instrumento, que contiene preguntas ordenadas en forma coherente, desde el punto de vista lógico y psicológico, expresados en lenguaje sencillo y comprensible” (p.29).

Este cuestionario mide: Cólera, irritabilidad y agresión, el objetivo general fue evaluar las emociones negativas, la población a la que se puede aplicar es a adolescentes, en cuanto al tipo de instrumento es un cuestionario auto aplicado su tiempo de aplicación es de 45 min. Dicho instrumento es una prueba de evaluación para medir emociones negativas, estandarizada por la dirección nacional de salud de Perú mediante la publicación del “manual de habilidades sociales en adolescentes” con la Adaptación Psicométrica de Emil Coccaro por el Equipo Técnico del Departamento de Promoción de Salud Mental y de Prevención de Problemas Psicosociales (Ver anexo 1).

Se aplicó de manera grupal a 38 alumnos el cuestionario Cólera, Irritabilidad y Agresividad (CIA) el cual consta de 42 ítems, dividido en tres categorías: Cólera, irritabilidad y agresividad, en las cuales se sitúan los puntajes obtenidos de la suma de todos los ítems, los alumnos que puntuaron en los niveles altos y muy altos en cualquiera de las áreas, fueron considerados con bajos mecanismos emocionales para controlar su irritabilidad, cólera y agresividad, los alumnos con bajas puntuaciones fueron considerados con adecuados mecanismos de control y manejo de cólera, irritabilidad o agresividad. Autor: Emil Coccaro (2005).

Con la finalidad de dar certeza en el constructo del instrumento, se buscó verificar su eficiencia y eficacia, por lo que se aplicó dicho instrumento a 10 estudiantes de otro nivel, en particular a 5 de 2° y 5 de 3°, con la finalidad de validar dicho instrumento a nivel conceptual, así como checar procedimientos y resultados, y con ello evitar conceptos que no conocen, a pesar de estar escrita en español, pero desde Perú. (Hernández, 2014).

Para obtener datos cualitativos se elaboró un cuestionario, con el propósito de realizar una entrevista estructurada al profesor del primer grado grupo “A” (Anexo 2). Esta se aplicó antes de comenzar a trabajar con el grupo y el objetivo de esta, fue recopilar información acerca de los alumnos, desde datos básicos tales como: cantidad de alumnos, edades, dinámica en general, riñas o peleas en el salón de clases e incluso si se han presentado otros problemas emocionales con ellos.

Otra de las herramientas cualitativas utilizadas fue la observación, con el objetivo de obtener información relevante acerca de las conductas emocionales de los alumnos, la cual se detallará en el capítulo titulado: resultados.

4.4 Procedimiento

Se trabajaron con los alumnos de primer grado grupo “A” cuatro sesiones, los días de trabajo fueron los días viernes, en un horario de 12:45 pm a 2:00 pm, siendo la primera sesión exclusiva para la aplicación del cuestionario CIA, y posteriormente en las sesiones restantes la aplicación de técnicas grupales descritas en las cartas descriptivas.

A continuación, se muestran las actividades realizadas en esta investigación:

Nombre y número de técnica grupal realizadas con los alumnos de la telesecundaria Virginia Fábregas

Número de sesión	Nombre de la técnica	Objetivo
1	Aplicación de cuestionario Cólera, irritabilidad	Conocer los niveles de agresividad, cólera e irritabilidad en los que se encuentran los alumnos, así como conocer si cuentan

	y Agresividad (C.I.A)	con mecanismos emocionales para enfrentar situaciones de ira.
2	Identificando pensamientos que anteceden la ira	Que los alumnos identifiquen los pensamientos que anteceden a una reacción de cólera o ira a fin de controlarla.
3	Auto instrucciones	Que los alumnos practiquen el uso de auto instrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que provocan ira
4	Pensamientos saludables	Que los alumnos evidencien que, cambiando nuestros pensamientos sobre una situación determinada, pueden cambiar nuestras emociones y/o reacciones. Que los y las participantes practiquen la aplicación de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.

Las cartas descriptivas trabajadas durante estas sesiones, se describen detalladamente en el anexo 3.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS

CAPÍTULO V. RESULTADOS

En este apartado se realiza un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por medio del cuestionario C.I.A., con la finalidad de mostrar de manera gráfica el porcentaje que ocupa cada factor necesario para desarrollar la emoción ira, además de detallar los resultados de los instrumentos cualitativos.

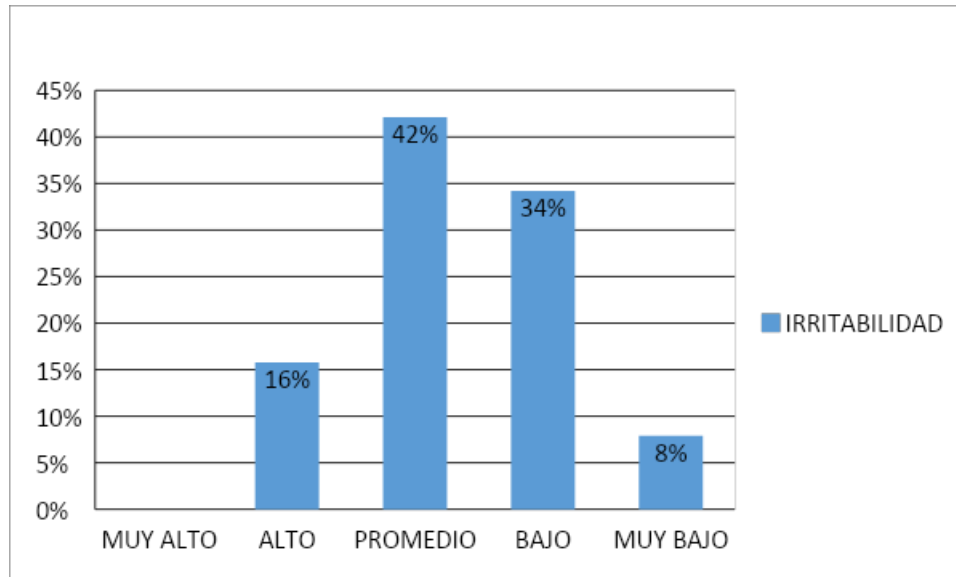
5.1 Instrumento cólera, irritabilidad y agresividad C.I.A

Como se mencionó anteriormente en el apartado metodología, se utilizó el cuestionario C.I.A, aplicándolo a treinta y ocho estudiantes de primer grado de secundaria y obteniendo datos importantes sobre sus emociones.

En cuanto a la discusión de resultados analizaremos en primer lugar la información brindada a través del cuestionario C.I.A el cual arroja información relevante, a través de sus tres categorías: Cólera, Irritabilidad y agresividad, ya que una vez sumado el puntaje de las cuarenta y dos respuestas obtenidas o ítems, se ubicó en las sub categorías de “muy bajo”, “bajo”, “promedio” “alto”, “muy alto”, los ítems que evalúan irritabilidad están conformados por los ítems del 1 al 11, cólera del 12 al 18 y agresividad del ítem 19 al 42.

Los puntajes que se ubiquen en la subcategoría “promedio” se consideran personas susceptibles de tender a responder con ciertos descontroles de irritabilidad, cólera o agresividad, los alumnos que obtengan subcategorías de “alto y muy alto” serán considerados como personas con bajos mecanismos emocionales de controlar su irritabilidad, cólera o agresividad, los que obtengan puntajes en las subcategorías de “bajo y muy bajo”, serán considerados como personas con mecanismos adecuados de control y manejo de irritabilidad, cólera o agresividad.

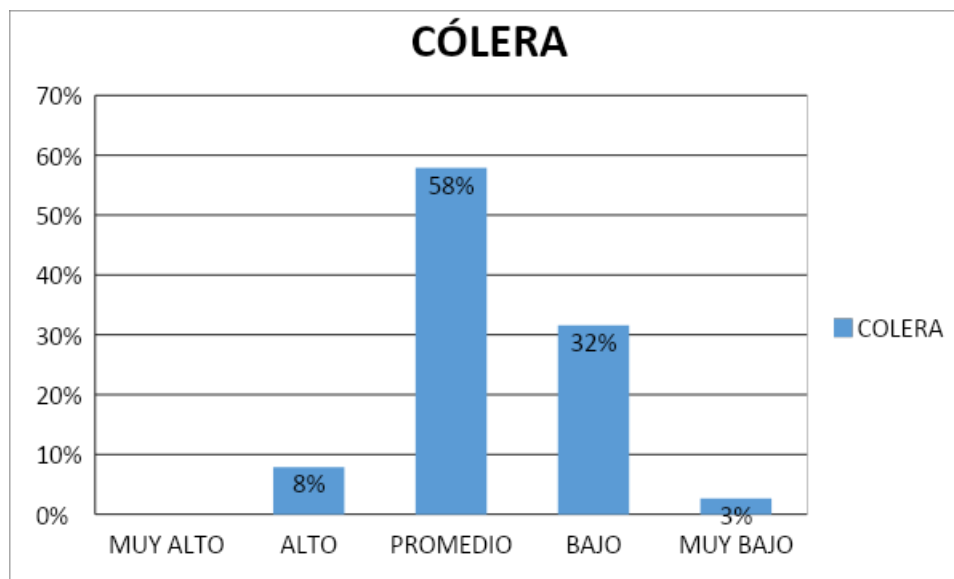
Gráfica 1. Irritabilidad



Fuente: Elaboración propia

Resultados obtenidos del cuestionario Cólera Irritabilidad y agresividad (CIA), dividido en tres categorías, la primera categoría a evaluar es la Irritabilidad, en la gráfica anterior se muestran los puntajes obtenidos en la cual se observa que el porcentaje más alto se coloca en la subcategoría “promedio” con un 42%, dieciséis alumnos de los 38 alumnos se encuentran susceptibles a reaccionar de manera irritable ante factores estresantes o que pudieran desencadenar la emoción de la ira, solo el 8% de acuerdo a este cuestionario posee adecuados mecanismos de control de la irritabilidad.

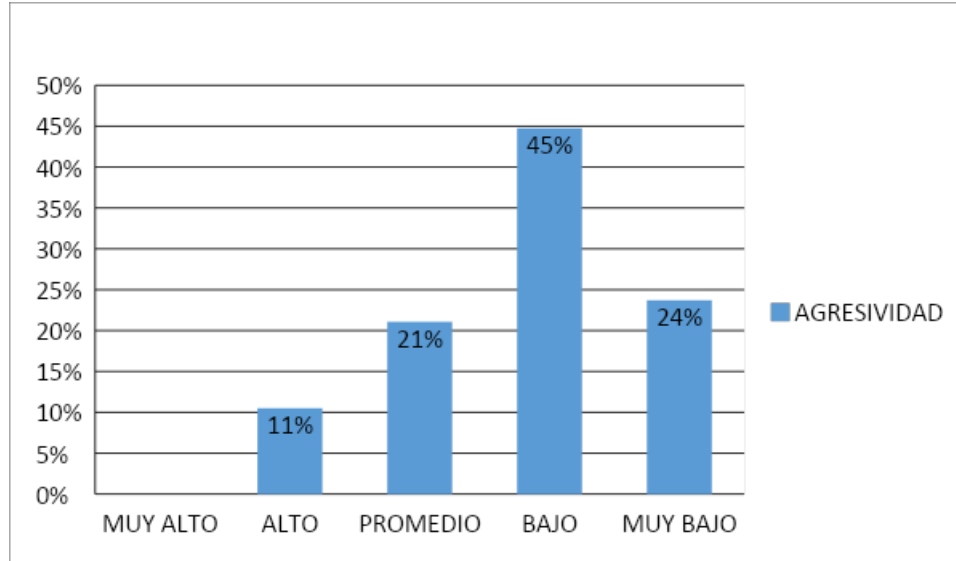
Grafica 2. Cólera



Fuente: Elaboración propia

La segunda categoría a evaluar es cólera, en la figura anterior se observa que el porcentaje mayor es de 58% colocándose en la subcategoría “promedio”, lo que significa que 22 alumnos de 38 en total, son susceptibles a responder de manera colérica ante situaciones que los hagan sentirse molestos, lo que podría desencadenar reacciones y conductas de ira.

Gráfica 3. Agresividad



La tercera y última categoría a evaluar es agresividad, a comparación de las dos categorías anteriores, en esta se puede observar que el 45% de los alumnos poseen adecuados mecanismos de control de la agresividad y el 24% cuenta con más herramientas de control para reaccionar de manera adecuada en situaciones que pudieran hacerlos caer en reacciones de ira, solamente cuatro alumnos se encuentran en el puntaje alto lo que significa que no poseen habilidades para controlar sus conductas agresivas.

5.2 Entrevista

El profesor del primer grado define a la dinámica general de los alumnos como “adaptándose”, ya que la dinámica que vivieron en las escuelas primarias es totalmente diferente a la de una escuela secundaria, además menciona que más del 50% del grupo tiene problemas de aprendizaje, algunas causas son: problemas cognitivos, inatención de los alumnos al maestro, hipoacusia, problemas de lenguaje, algunos no saben escribir, otros no reconocen los números, lo cual se pudo observar en los ejercicios (cartillas de trabajo) de las técnicas grupales en las que las respuestas eran escritas, por lo tanto el profesor

refiere darles apoyo extra para que se “emparejen” con los conocimientos que deben de dominar en esta etapa.

El profesor menciona que se han presentado casos en el grupo de consumo de alcohol y drogas, peleas, falta de respeto a las autoridades (a otros maestros) insultos, gritos, violencia física dentro del salón y la hora del receso, estos casos solo se han presentado en varones.

La forma en que han reaccionado los directivos de la institución ante esto, ha sido utilizar el dialogo como primera opción y en segundo lugar suspender a los alumnos por tres días, el profesor menciona que los alumnos de primer grado no son asertivos y no reconocen el origen de su ira, considera que es a causa de la edad en la que se encuentran (11,12 y 13 años) ,aunque él cree que sí intentan autorregularse, señala que no saben canalizar su ira, y por esta razón se han presentado las situaciones señaladas anteriormente, y la expresan de forma errónea escribiendo mensajes negativos o hablando mal unos de otros(as).

5.3 Observación

Esta herramienta brindó datos importantes a la investigación y complementó los resultados obtenidos a través del cuestionario CIA y la entrevista.

En las cuatro sesiones, los alumnos se mostraron muy participativos y dispuestos a colaborar; en cada una de las sesiones se creó una dinámica grupal distinta, en la primera se mostró un gran entusiasmo por querer trabajar algo diferente a lo rutinario, es decir salir un poco de la dinámica de las materias escolares, a pesar de que también dentro del programa escolar cursan educación socioemocional.

Cada uno de los ejercicios a realizar los llevaron a cabo de manera correcta, atendían instrucciones, se ayudaban uno a otros, no se mostraron tímidos, y además trabajaban de manera rápida; en la primera sesión algunos tenían noción de lo que es la ira, mientras otros expresaron que la mayoría de las veces reaccionan de manera enojada y violenta, en sus hogares y en la escuela, mencionan que acostumbran a gritar y a aventar las cosas de su cuarto si sus papás les piden realizar quehaceres del hogar.

En la sesión número dos, se mostraron aún más participativos, mencionando que en muy pocas ocasiones han utilizado alguna auto instrucción, y sólo conocían las de “contar hasta 10”, ahora con las herramientas que la técnica les brindó, se espera que las pongan en práctica en futuras situaciones de enojo y así no llegar a desencadenar la ira. En esa sesión se dejó una tarea que fue, anotar en su cuaderno las veces que llegaron a usar una auto instrucción, además de agregar la fecha, situación, hora y frase utilizada, la mayoría de los alumnos si realizó el ejercicio, mencionando que les fue de gran ayuda para poderse calmar y controlar su ira, es por eso que se cumplió el objetivo general de esta técnica.

En la sesión número tres, la dinámica fue distinta, ya que se incorporó al grupo un nuevo alumno, el cual mostró conductas de agresividad verbal hacia todo el grupo, expresándola con gritos y ordenes de manera negativa (el alumno no fue evaluado y tampoco presenció las dos sesiones anteriores por ser de nuevo ingreso) a pesar de ello, el grupo realizó los ejercicios de la técnica con entusiasmo, lograron identificar que cambiando su pensamiento pueden cambiar emociones negativas por emociones positivas e identificaron como reacciona su cuerpo al tener emociones como el enojo y la ira presentes, además practicaron el ejercicio de relajación muscular varias veces para aprenderlo y usarlo en situaciones necesarias.

Es importante señalar que los alumnos de primer grado, si lograron identificar la emoción de la ira, gracias a la estrategia de intervención llevada a cabo con ellos; en un principio, contaban con noción de lo que es la ira y la confundían con el enojo, cabe mencionar que durante el transcurso de las sesiones obtuvieron el aprendizaje esperado: identificar cuando experimentan esta emoción y además reconocer las acciones que puede llegar a provocar este estado emocional.

Además, a través de la primera técnica aplicada, llamada Identificando pensamientos que anteceden la ira, lograron identificar y analizar que sus pensamientos, son muchas veces el origen de la ira que llegan a experimentar.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario Cólera, Irritabilidad y agresividad (CIA), muestran porcentajes elevados de indicadores de irritabilidad 52% y cólera en un 48%, agresividad en un 11%, estados emocionales necesarios para convertirse en ira, si no fueran canalizados de manera adecuada y oportuna. Cabe mencionar que los adolescentes no conocían como canalizar esta emoción (ira) y a través de la estrategia de intervención aplicada, conocieron como funciona esta emoción y en todo caso poder evitar que le provoque conflictos sociales y familiares, y así poder controlar y canalizar adecuadamente esta emoción; esto concuerda con lo propuesto por Rivera (1981), Jantz (2013), y Pérez & Magan (2016).

En primer lugar, conocer el concepto de la ira, como inician los pensamientos y sentimientos que la anteceden, conocer las reacciones que se producen en estados de ira, ensayar situaciones de como afrontarían dichos estados, así como cambiar su pensamiento a fin de manejarla (auto instrucciones) y por último como cambiar pensamientos negativos o de autodestrucción por pensamientos saludables (positivos) y aprender a usar una herramienta de relajación muscular.

CAPÍTULO VI.
ESTRATEGIA DE
INTERVENCIÓN PARA
ADOLESCENTES CON
IRA

CAPITULO VI. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

En este apartado se mencionan las bases teóricas, para desarrollar una propuesta de estrategia de intervención para adolescentes con ira, a través de la puesta en marcha del entrenamiento de habilidades socioemocionales en grupo.

6.1 Estrategia de intervención

Tiene como foco central, las interacciones de la situación del sujeto y ello conlleva acciones de cambio hacia la interacción ambiente sujeto Molina & Romero (2004). Es decir, la estrategia es el recurso, que utilizada adecuadamente permitirá modificar la forma de pensar o de actuar de una persona o grupo, para mejorar su entorno tener herramientas de afrontamiento y mejorar su calidad de vida.

6.2 Habilidades socioemocionales

Para algunos padres, la adolescencia es una etapa de crisis, en la que suelen notar en sus hijos características como: mi hijo siempre está de mal humor, no mide las consecuencias, es rebelde, entre otras, si bien es cierto que el adolescente atraviesa períodos de cambios hormonales y físicos, también atraviesa cambios en su cerebro, cambios intangibles, pero perceptibles a través del comportamiento, es debido al comienzo de maduración de su cerebro:

La inmadurez de ciertas áreas cerebrales se asocia, con la impulsividad, búsqueda de nuevas sensaciones, ante cualquier estímulo, que, junto con la baja percepción de peligros, hace que la adolescencia sea una etapa que favorezca conductas de alto riesgo. (Laespada Martínez, et al., 2014, p.29).

Cuando un niño es pequeño, como padres se esfuerzan por enseñarles comportamientos adecuados, a ser respetuosos, a interactuar con sus iguales o adultos, también se preocupan por motivar conductas adecuadas, los llenan de halagos y de cuestiones positivas, entonces, en la adolescencia, cuando las características propias de esta etapa van saliendo a flote, como lo es el alejamiento de hijos a los padres, el aislamiento, hostilidad, entre otras, la relación con los padres suele ser tensa, pero es ahí el momento donde como anteriormente se mencionó cuando eran niños, se deben ahora, reforzar conductas positivas, y acercarse más al adolescente, mostrarnos en apoyo de ellos, sin juzgar, y enseñarles que existen soluciones a esa etapa crítica.

Una de esas soluciones que no solo le servirán en el presente, sino que, en etapas posteriores, son las habilidades para la vida, aunque existen más de dos, en esta investigación solo nos centramos en las socioemocionales, ya que juegan un papel muy importante en la vida del ser humano, tanto académica, social, psicológica y emocionalmente. Ya que las habilidades socioemocionales son herramientas que proveen al adolescente la capacidad de desarrollar un auto concepto positivo, comprender y regular de mejor manera sus emociones y establecer y negociar con éxito las interacciones con compañeros. (Casel, 2018).

Lo que las habilidades socioemocionales, nos permiten al adquirirlas, es tener la capacidad de hacerle frente a cualquier obstáculo que se nos presente, de tener buen humor, un estado de ánimo agradable, aprender de las emociones positivas, y de las negativas no verlas como un fracaso o dañinas si no convertirlas en oportunidades de crecimiento personal, además de ser personas competentes, sociables e inteligentes.

Es por ello la importancia de la enseñanza de estas habilidades, en los centros de educación, y más aún en nivel secundaria, donde los adolescentes, verían un futuro mejor, con menos obstáculos en varios aspectos de su vida, y no solo lo verían, sino que lo concretarían y alcanzarían sus metas, se enfocarían en

tener una carrera profesional y posteriormente una familia donde ellos, enseñen a las demás generaciones las habilidades que les ayudaron alcanzar sus metas.

Caballo (2007) menciona que habilidad social es un conjunto de respuestas básicas que hacen posible iniciar, mantener y acabar conversaciones, expresar ideas o sentimientos, pedir favores o informaciones a otras personas, hacer peticiones concretas, rechazar peticiones poco razonables.

6.3 Grupo

El término grupo de iguales suele referirse a la igualdad en edad, y por lo común a grupos de adolescentes o de niños. (Marín, & Troyano, 2012).

Lo que se pretende lograr con este grupo de iguales, es que a través del trabajo dinámico y estratégico de grupo, adquieran aprendizajes significativos, mejoren sus habilidades de comunicación, que se expresen libremente, adquieran aún más pertenencia al grupo escolar, que exista cooperación, respeto ante las opiniones que den sus compañeros, y que se establezcan lazos de confianza entre el docente (quien aplique la técnica grupal) y este sea un mediador y guía de la construcción del aprendizaje de habilidades socioemocionales.

De este modo al llegar con tal propuesta al escenario del subsistema educativo del nivel de secundaria para desde allí, buscar con la propuesta de la aplicación de la estrategia crear condiciones de aprendizaje y relaciones socioemocionales que faciliten la labor educativa para tal nivel y en consecuencia, para los alumnos que se vean involucrados en la dinámica que representa este trabajo de investigación.

Jones, Palincsar, Ogle y Carr, (1995), citado por Díaz Barriga (2002, p.139), menciona que el aprendizaje significativo en el adolescente, se produce más fácilmente en situaciones colectivas, que favorezcan conductas de imitación y la interacción con los pares en el contexto de la escuela, facilita, además la

estrategia será una guía práctica para el docente o psicólogo, ya que será agente de enseñanza, ente reflexivo, y llevará a cabo una enseñanza.

El aprendizaje ocurre primero en un plano interpsicológico, (mediado por la influencia de otros), y después a nivel intrapsicológico, para lograr los objetivos del mismo, en ocasiones se hace necesario el uso y la presencia de otras estrategias que resulten viables para lograr que los aprendizajes logren ser interiorizados. Estas mismas, se pueden entender como el andamiaje que ejercen aquellos individuos “expertos sobre el aprendiz” y que lo han de ayudar a asumir gradualmente el control de sus actuaciones (Díaz & Hernández, 2002, p.103).

6.4 Técnica y dinámica grupal

La técnica grupal se hará de acuerdo a los cuatro elementos de la enseñanza-aprendizaje: objetivos de aprendizaje, contenidos informativos, las actividades de aprendizaje, y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes logrados, según Zarzar Charur (2001), es posible lograr que exista aprendizaje tanto colaborativo, como significativo, al incluir objetivos guía que permitieron llegar a la meta deseada, en cuanto al contenido informativo, cada técnica tendrá un título (nombre) ,se desglosaran conceptos, significados, materiales a utilizar, para las actividades de aprendizaje, se realizarán en ocasiones lecturas, role playing, exposiciones, juegos, debates, entre otras herramientas, en cuanto a los mecanismos de evaluación se considera realizar una indagatoria sobre los contenidos informativos que los alumnos lograron obtener.

La aplicación de la técnica grupal, permitirá generar en los alumnos un aprendizaje significativo, ya que podemos modificar el contenido de la misma dependiendo de la dinámica que se vaya observando y estableciendo en el grupo. Ya que este es el núcleo de gran importancia y valor para esta investigación, sin el grupo no se lograría esta tarea, es por ello que se debe cuidar y estar pendiente de cada uno de sus elementos , ya que pudiera surgir alguna situación por la cual

se debiera, alargar, acortar, suspender, o tomar medidas necesarias, para que cada integrante salga beneficiado al tomar la sesión, si algún alumno decide retirarse por la mezcla de emociones que llegara a surgir en la técnica grupal, se debe dar contención al alumno que lo requiera.

Pero ¿Qué es el aprendizaje significativo? para Carl Rogers (1966) conlleva a un desarrollo individual, así mismo lleva consigo los cambios que se requieren para crecer como persona, todo aprendizaje significativo implica un cambio en la personalidad, y en el comportamiento. Cada adolescente, durante esta etapa atraviesa una serie de cambios emocionales, en ocasiones este no está preparado para reaccionar adecuadamente a las exigencias del entorno es por ello que el aprendizaje significativo de estas habilidades, generará en él o ella, un cambio tanto en su personalidad (ya que en esta etapa se empieza a formar) en su forma de ser, de pensar y de actuar. Crecerá como ser humano y tendrá herramientas suficientes para sobresalir en la sociedad y en la etapa adulta (González Garza, 1995).

Una de las herramientas que nos ayudará lograr los objetivos planteados para esta investigación es la técnica grupal, con la cual nos referimos al “procedimiento o el conjunto de pasos, ya probados y sistematizados, y orientados o encaminados a conseguir un objetivo en particular” (Zarzar Charur, 2001, p.13).

La técnica grupal tiene un fin específico: contribuir a mejorar su calidad de vida emocional, mental, y social del alumno adolescente.

Las técnicas se dividen en dos subgrupos, algunas técnicas pueden estar enfocadas en tareas, y otras técnicas son orientadas específicamente al grupo, en cuanto a las primeras, el grupo se ve comprometido a trabajar y a seguir instrucciones, para obtener una tarea previamente explicada, en cuanto al segundo tipo de técnicas, estas ayudan a que el grupo se desarrolle, crezca, mejore su comunicación, trabajen más en equipo, en unión, y no existe una tarea previamente explicada, si no que las metas son más implícitas.

Cuando se trabaja con grupos, existen interacciones, formas de relacionarse, intercambio de mensajes, mezcla de caracteres, fuerzas, liderazgos, cuestiones negativas y positivas, todo esto influye para que se establezca una atmosfera de trabajo, que nos permitirá lograr nuestras metas de manera rápida o ir más al ritmo del grupo, estamos entonces hablando de dinámica grupal, que significa:

Conjunto de fuerzas internas y externas, conscientes e inconscientes, individuales y colectivas, que explican el movimiento de un grupo, su dirección u orientación, su velocidad y profundidad, asimismo la red de interacciones que explican la estructura interna del grupo. (Zarzar Charur, 2001, p.13).

6.5 Teorías para el aprendizaje de habilidades socioemocionales

Teoría del aprendizaje social

El ser humano, es un ser social por naturaleza, un ser dinámico, que prefiere estar activo que pasivo, por ejemplo, un niño pequeño se sentirá feliz y realizado al interactuar con personas de su misma edad o con adultos que jueguen con él, además al jugar y socializar llevará a cabo aprendizaje, más aún si este tiene lugar en un ambiente, cómodo, cálido y amoroso.

En el aprendizaje por observación, el individuo incorpora nuevos aprendizajes o comportamientos a los que ya tenía anteriormente, en los medios sociales en el adolescente se desenvuelve frecuentemente, suelen ser nuestros referentes, podemos imitar conductas ya sea de contextos o de individuos.

En las escuelas los alumnos suelen imitar a sus profesores de clase ya sea en el comportamiento, en la forma de exponer, entre otras situaciones; en casa los niños y niñas suelen observar e imitar el comportamiento o la forma de ser de sus padres o tutores, y no solo comportamientos sencillos, sino patrones de comportamiento complejos, por ejemplo, cuando llega la hora de formar una

familia, se imita la forma de llevar la dirección de hogar, la forma de tratar a la pareja, entre otros.

Entonces en el aprendizaje por observación se necesitan tres factores importantes: Modelo + Observación + Aprendiz = Nuevo aprendizaje, conducta o comportamiento. El autor principal de este aprendizaje es el teórico Albert Bandura, que plantea primeramente la teoría del aprendizaje por imitación para después pasar a la teoría cognitivo-social, donde enfatiza que el comportamiento, el entorno y la cognición son factores fundamentales en el desarrollo, estos actúan interactivamente.

Bandura cree que la gente representa cognitivamente el comportamiento de otros y a veces adoptan este comportamiento para ellos mismos. (Santrock, 2006).

Figura.2 Modelo cognitivo social de Bandura

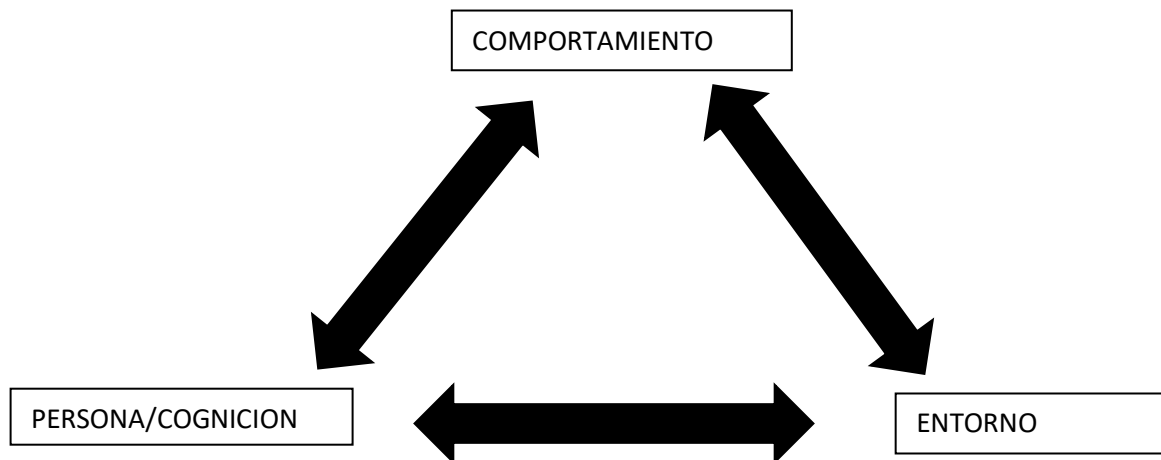


Figura.2 El modelo cognitivo social de Bandura, las flechas ilustran como las relaciones entre el comportamiento, la persona/cognición y el entorno son recíprocas y no unidireccionales.

Bandura propone que las conductas observadas en las personas son el resultado de una interacción permanente entre determinantes personales, conductuales y ambientales, es decir los determinantes personales se refieren a los estilos de personalidad que cada individuo posee, los determinantes

ambientales son las conductas de las personas con las que el individuo se relaciona, los determinantes conductuales, son los estímulos que provienen del propio comportamientos de la persona y estos se relacionan entre sí.

Por ejemplo, en el caso de un alumno universitario que se esfuerza por estudiar de forma continua, y consigue buenos resultados, (determinantes conductuales) su comportamiento produce pensamientos positivos (cognición) sobre sus habilidades. Como parte de su esfuerzo para obtener muy buenos resultados, planea y desarrolla una serie de estrategias para hacer su estudio aún más eficiente.

De esta manera se observa que su comportamiento ha influido en su pensamiento y su pensamiento ha influido en su comportamiento. A comienzo del semestre, su escuela dedicó un especial esfuerzo para que los alumnos asistieran a un programa de técnicas de estudio, al que el estudiante decidió asistir. Su éxito junto con el de otros compañeros que asistieron al programa, ha hecho que la universidad decidiera ampliar el programa al siguiente semestre.

En este sentido el entorno influyó en el comportamiento y el comportamiento cambió el entorno. Y las expectativas de los administradores de la universidad de que el programa de técnicas de estudio podría funcionar lo hicieron posible en primer lugar. El éxito del programa ha alentado las expectativas de que este tipo de programa pudiera funcionar con otros estudiantes universitarios. En este sentido, la cognición cambió el entorno y el entorno cambió la cognición.

La teoría cognoscitiva social, destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes (Schunk, 2012).

Es importante resaltar que para que exista el aprendizaje observacional deben llevarse a cabo cuatro procesos importantes en el individuo, los cuales se enlistan en la tabla siguiente.

Tabla 3
Procesos del aprendizaje observacional

Proceso	Actividades
Atención	Se dirige al hacer énfasis físicamente en aspectos relevantes de la tarea, al dividir en partes las actividades complejas, usando modelos competentes y demostrando la utilidad de las conductas modeladas.
Retención	Aumenta al repasar la información que se va a aprender, al codificarla en forma visual o simbólica, y al relacionar el material nuevo con la información ya almacenada en la memoria.
Producción	Las conductas emitidas se comparan con la propia representación (mental). La retroalimentación ayuda a corregir deficiencias.
Motivación	Las consecuencias de las conductas modeladas informan a los observadores de su valor funcional y de su pertinencia. Las consecuencias tienen un efecto motivador al formar expectativas de los resultados y al incrementar la autoeficacia.

Bandura (1986) citado por Schunk (2014, p.127)

Debido a la variedad de herramientas que se derivan de la teoría del aprendizaje, en esta investigación parece pertinente usar el juego de roles como herramienta que permita llevar a cabo aprendizaje por observación, ya que:

El juego de roles o role playing permite aprendizaje por observación, Aebli (2001) refiere que cuando algunos alumnos presentan una escena ante la clase, no solo ellos aprenden, también aprende el grupo que observa la escena, en la medida en que reconstruyen internamente el acontecimiento. Eso sucede en parte automáticamente. Pero se puede también solicitar a los alumnos reconstruir consiente e intensivamente lo que los otros dicen y hacen en el juego de roles.

Es por ello que esta teoría es fundamental para esta investigación, y ayuda a conocer que las habilidades socioemocionales pueden obtenerse a través de la exposición de un modelo, y a través de la observación crear un nuevo aprendizaje.

6.6 Teoría de la solución cognitiva de problemas

El enfoque de solución cognitiva de problemas interpersonales, tiene como eje las destrezas cognitivas en la solución de problemas que subyacen al comportamiento social, es importante mencionar que los diferentes programas empleados en niños y adolescentes, les permiten desarrollar y promover habilidades y conductas necesarias para desenvolverse competente y exitosamente en el área social.

Spivack y Shure (1976) citado por Cohen (2003, p. 25) son dos autores que han trabajado en esta teoría, y que señalan la importancia de enseñarles a los niños desde edad preescolar educación emocional, desde mi punto de vista esto es fundamental para tener una vida mental saludable, pero si no se ha tenido oportunidad de trabajar la educación emocional en etapas tempranas, en cualquier etapa de desarrollo siempre será importante y significativo poder enseñar a conocer, manejar y expresar correctamente nuestras emociones.

La teoría de estos autores se centra en la calidad de las relaciones interpersonales y en la capacidad para enfrentar y resolver problemas en esa

área, sostienen que la calidad de las soluciones de problemas interpersonales de cada uno depende de la interacción compleja entre factores cognitivos y emocionales Arón & Milicic (1999).

En la solución cognitiva de problemas existen seis habilidades socio cognitivas de que permiten la solución de problemas: a) Generación de alternativas de solución, b) Consideración de las consecuencias de los propios actos c) El desarrollo del pensamiento medio-fin d) Desarrollo de pensamiento de causalidad social e) Sensibilidad a los problemas interpersonales f) Orientación dinámica.

a) Generación de alternativas de solución: entendida como la capacidad del individuo de crear alternativas de solución ante algún problema o situación estresante, y no solo una, sino que en este aspecto cuenta el número y la calidad de alternativas, en parte este éxito depende del repertorio que el individuo ya posea.

b) Consideración de las consecuencias de los propios actos: en principio de la adolescencia es una etapa en la que debido a la inmadurez cerebral del individuo esta le impide obtener una alta percepción de peligros y conductas de riesgo, debido a esta situación es importante considerar la enseñanza de esta habilidad, para que el adolescente ante situaciones de riesgo y problemas interpersonales e intrapersonales, sea capaz de evaluar situaciones , hacerse preguntas como: ¿Qué pasaría si tomo esta solución? ¿Qué pasaría si hago tal acto?, y de esta manera auto cuidarse física, mental y emocionalmente.

c) El desarrollo del pensamiento medio-fin: Spivack, Platt & Shure (1976) mencionan que “El pensamiento medio-fin puede considerarse una especie de mapa interpersonal, que detalla los procedimientos y lo que se debería hacer en caso de encontrar bloqueos en la vía. Implica el considerar que la solución puede tomar algún tiempo y que

la solución de problemas interpersonales puede ser a veces un complicado proceso de interacción”. (Arón & Milicic, 1999, p.56-57).

d) Desarrollo de pensamiento de causalidad: es tener la capacidad de entender que el comportamiento de la persona, tiene que ver con eventos o conductas anteriores efectuadas por nosotros mismos que están repercutiendo en el presente, explicado de otra forma en palabras de Jean Piaget (1933) que menciona “Todo progreso efectuado en los distintos campos morales y sociales se deriva del hecho de que nos hemos liberado del egocentrismo y de la coerción intelectual y moral” (Vidal, 1998, p. 232).

e) Sensibilidad a los problemas interpersonales: esta habilidad se refiere a la capacidad de darse cuenta que, en una relación, una familia, o cualquier grupo, pueden surgir problemas, la destreza cognitiva de sensibilidad, nos ayuda a tener un amplio repertorio que nos permite “ponerle nombre” a los problemas y así expresarlos verbalmente y poder en su momento darle la solución adecuada.

f) Orientación dinámica: capacidad de ver más allá del comportamiento observable de un individuo; todo comportamiento tiene una motivación intrínseca o extrínseca, y en ocasiones, se suele tomar en cuenta los comportamientos visibles del alumno, catalogados como “mala conducta”, pero ¿qué motiva al alumno?, o ¿qué sentimientos o situaciones relevantes lo orillan a actuar de tal manera?, es ahí donde se pone en práctica esta herramienta cognitiva, fundamental para poder tener armonía en cualquier relación interpersonal.

En conjunto estas destrezas cognitivas, como la generación de alternativas de solución, consideración de las consecuencias de los propios actos, desarrollo de pensamiento medio-fin, desarrollo de pensamiento de causalidad, sensibilidad de los problemas interpersonales y orientación dinámica, se pueden adquirir a

través de la enseñanza de habilidades socioemocionales. Es por ello que los alumnos, en cualquier plantel educativo deben recibir enseñanza de calidad de habilidades que les permitan obtener aprendizajes significativos que sean usadas como herramientas emocionales, pero a la vez herramientas cognitivas, es decir que se activen para generar y expresar ideas de solución, enfrentar y solucionar los retos, problemas y obstáculos propios de su edad.

6.7 Teoría de la resiliencia y riesgo

La resiliencia es un concepto con una gran variedad de significados, en física se define como la capacidad elástica que tiene algún material para conservar su forma original, a pesar de haber sido sometido a situaciones extremas como lo sería el calor o alguna otra situación, y a pesar de ello ese material no se derrite o se extingue.

Bernard, (1996) en psicología este concepto tiene un significado similar aplicado a ser humano, entendiendo a la resiliencia como la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante adversidades, que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación a pesar de los riesgos y la adversidad (Gamboa de Vitelleschi, 2008, p. 61).

Rutter (1993) citado por Llobet (2008, p.11), define como resiliencia el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso a la adversidad.

Garmezy (1991) citado por Puig & Rubio (2013, p.41), menciona que la resiliencia es la capacidad de recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante.

Suárez Ojeda (2005) citado por Cardoso & Alderete (2009, p.152), menciona que la resiliencia no es estable, habrá momentos en la vida del ser humano donde exista una mayor capacidad de resiliencia y otros donde exista una menor capacidad de hacer frente a las situaciones difíciles, según sostiene que la

persona a lo largo de su vida presenta fluctuaciones de su estado de resiliencia, la define como el resultado de un balance entre factores de riesgo, (asociados a toda suerte de eventos negativos de vida que incrementan la probabilidad del individuo de presentar problemas físicos, psicológicos y sociales), factores protectores (influencias que mejoran o alteran las respuestas individuales ante determinados riesgos de desadaptación) y la personalidad del ser humano.

Enseñar habilidades socioemocionales, es fundamental para el desarrollo de la resiliencia, además, enriquecer vínculos con los padres, tutores, maestros y amigos cercanos crean y ejercen factores de protección (Figura 4) para el adolescente; una propuesta para construir resiliencia en los individuos, es impartir talleres con estrategias de enseñanza de habilidades para la vida en alumnos.

Al introducir esta práctica, ellos experimentan las diferentes formas existentes de relacionarse con los demás, de sentir y expresar emociones, solucionar problemas, y se dan cuenta que tienen un alto potencial cognitivo, emocional y humano para tener un futuro exitoso y lograr las metas que se propongan.

Bernard (1991) Establecer y transmitir expectativas, elevadas y realistas, que obren como incentivos eficaces y proporcionar oportunidades de participación significativa, que es conceder la responsabilidad en la toma de decisiones, y la resolución de problemas, son dos aspectos clave para trabajar la resiliencia.

Suarez (2004) (citado por Rodríguez P. (2009)), propone que existen cuatro pilares clave que sostienen la teoría de la resiliencia los cuales son:

- a) Competencia social: hace referencia a las habilidades sociales, capacidad de relacionarse con los demás, de respetarlos, de la autoestima, empatía, humor, la capacidad de reír, gozar sus propias

emociones positivas, creatividad y optimismo, estos elementos deben de ser flexibles y adaptarse a la situación presente.

b) Resolución de problemas: tiene que ver con la iniciativa y la habilidad para pensar en forma abstracto reflexiva, enfrentar problemas y buscar soluciones alternativas, ya sea del repertorio mental o idear nuevas estrategias de solución.

c) Autonomía: (autodisciplina, independencia, control interno), se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.

d) Expectativas positivas del futuro: tiene que ver con la autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y coherencia, fe en un futuro mejor y la capacidad de pensamiento crítico.

Figura 3. Pilares de la resiliencia

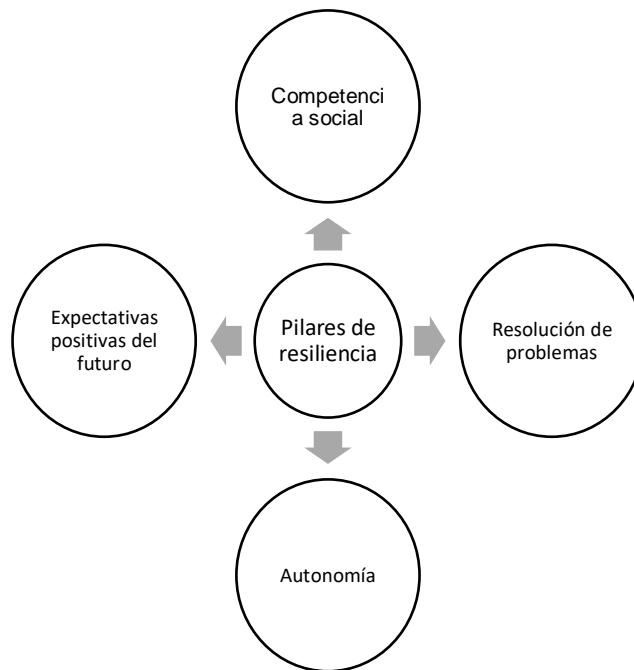


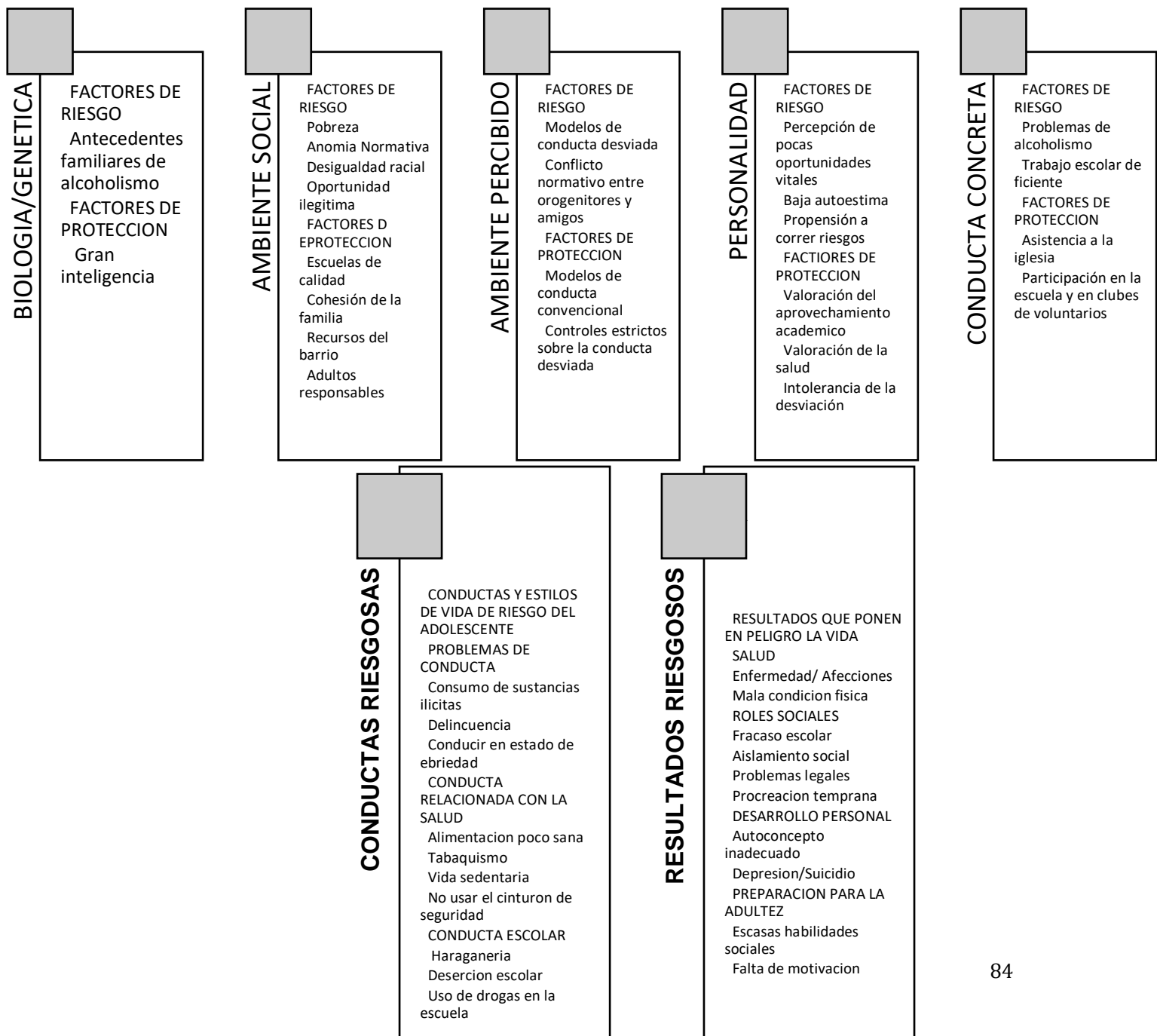
Figura 3. Pilares de la resiliencia

Fuente: Elaboración propia

Suarez (2004), es quien propone que existen cuatro pilares clave que sostienen la teoría de la resiliencia, los cuales son competencia social, resolución de problemas, autonomía y expectativas positivas del futuro. De igual manera no podemos dejar de lado los factores de riesgo y protección con los que cuenta cada individuo que ayudaran a que sea una persona resiliente.

FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

Figura 4



Modelo conceptual de la conducta de riesgo del adolescente

Fuente: "Risk Behavior in adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action" (p. 27), de Richard Jessor, 1992, en *adolescents at risk: Medical and Social Perspectives*, editado por D. E. Rogers y E. Ginzberg.

6.8 Propuesta de estrategia de intervención

De acuerdo a los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación utilizados, es decir entrevista, cuestionario C.I.A y observación, se constata que en la muestra de treinta y ocho alumnos existen indicadores suficientes para desencadenar la emoción de la ira, es por ello que se considera necesaria la enseñanza grupal de una estrategia de intervención, para que de esta manera se convierta en una herramienta de canalización de la emoción ira.

La estrategia consta de tres sesiones, la primera llamada "Identificando pensamientos que anteceden la ira" con el objetivo de que los alumnos identifiquen que pensamientos anteceden a una reacción de ira a fin de controlarla, la segunda tiene por nombre "Auto instrucciones" y el objetivo es que los alumnos practiquen el uso de auto instrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que provocan ira, la tercera sesión "Pensamientos saludables" el objetivo de esta es que los alumnos evidencien que cambiando sus pensamientos sobre una situación determinada, pueden cambiar sus emociones y/o reacciones además de que practiquen la aplicación de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.

Se define estrategia de intervención como el proceso de intervención y toma de decisiones a corto y mediano plazo, estas producen cambios, son actuaciones bien definidas capaces de movilizar sistemas, estas pueden y deben modificarse de acuerdo a la información u obstáculos que surjan por modificaciones de espacios o roles, se desarrollan trabajando de manera grupal con sujetos concretos e itinerarios personales con grupos de iguales o familiares, la estrategia de intervención es la organización general del programa de

intervención y la estructura que soporta las actuaciones profesionales. (Melendro, Cruz & Iglesias ,2014).

Las cartas descriptivas que conforman esta estrategia de intervención ocupan el tercer lugar en el apartado final de esta investigación denominado anexos.

CAPÍTULO VII.

DISCUSION Y

CONLCLUSIONES

CAPITULO VII. DISCUSION Y CONCLUSIONES

7.1 Discusión y conclusiones

El período de la adolescencia tiene sus propias complicaciones, tanto físicas, emocionales, psicológicas y sociales, algunos autores lo consideran como el más difícil de la vida, y señalan que va de los trece a los veintiún años en mujeres y de los catorce a veinticinco en varones, otros señalan que comienza a los diez años y termina a los diecinueve, sería impreciso definir una edad exacta de principio y final, esto en parte dependerá de las exigencias de cada cultura, así como las condiciones legales de cada país.

Con base a lo comentado anteriormente, se podría visualizar un panorama nada afortunado para esta etapa de la vida, sin embargo, también presentan una visión de crecimiento y confrontación consigo mismo y su contexto, ello lleva a que, si al adolescente se le dirige de forma adecuada todo eso que se visualiza negativo, puede convertirse en todo lo contrario y tener una vida muy satisfactoria, a nivel escolar, familiar y social.

El adolescente, al comenzar a entrar en esta nueva etapa, tiene la necesidad de formar parte del mundo adulto, de buscar su autonomía e independencia, su identidad, en ocasiones tiene dificultades para lograr esto, y es cuando suelen presentarse conflictos con los padres, el adolescente de once a trece años como lo menciona Gessell (1956) suele ser víctima de ataques de ira, se encuentra la mayor parte del tiempo irritable, respondón y enojado, no tiene la capacidad aún de dirigir su ira de forma adecuada por el mismo y, aunque en ocasiones es amable y afectuoso, sobresale más en él, su expresión de emociones (negativas) en forma de violencia física y discutiendo a la menor provocación.

De acuerdo a nuestra pregunta de investigación ¿Los adolescentes de primer año de secundaria pueden identificar y reconocer a la ira como emoción? Los datos obtenidos por medio del aplicación del cuestionario Cólera, irritabilidad y agresividad, muestran que sí identifican la emoción de la ira, además por medio de la observación se confirma que sí logran identificar dicha emoción, esto solo en cuanto a concepto, ya que desconocían las reacciones corporales y alcances de esta emoción, la primer pregunta subsidiaria ¿Los adolescentes de secundaria de primer grado logran reconocer que fue lo que les ocasionó la ira? de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la puesta en marcha de la estrategia de intervención en adolescentes, nos dimos cuenta de que los alumnos no logran reconocer los factores internos o externos que les conllevan a tener episodios de ira, durante la sesión número uno, llamada: identificando pensamientos que anteceden la ira, ellos al principio no conocían que son sus pensamientos los causantes de dicha reacción-emoción.

A partir de los datos obtenidos sobre los factores cólera, irritabilidad y agresividad arrojados en el cuestionario C.I.A, permiten conocer que existe la emoción de la ira en los adolescentes de secundaria, y que no se conocen formas de canalizarla, es por ello que se desarrolló la estrategia de intervención para mejorar la canalización de emoción de la ira de manera adecuada, esto es, a partir de los datos obtenidos, se crearon estrategias bien definidas y en particular para cada grupo de adolescentes, con la finalidad de detonar cambios específicos en sus relaciones sociales.

En base a lo anterior, se puso en marcha la estrategia de intervención, por medio del modelo cognitivo conductual que permitió la posibilidad de proporcionar nuevos aprendizajes a los adolescentes, con esto nos referimos a ayudar a los alumnos a darse cuenta de que las formas de reaccionar y las interpretaciones erróneas aprendidas a lo largo de su vida, en ocasiones no son las idóneas para emplearlas en momentos de ira, ya que pueden dañar al otro de una manera

irreversible y así conocer también que pueden ellos mismos, analizar cuáles son esos pensamientos negativos que vienen a su mente antes de que se desencadene un episodio de ira.

Con la aplicación de esta estrategia de intervención cognitivo conductual para el manejo de la ira, los adolescentes pudieron adquirir nuevos aprendizajes, al reconocer que cuentan con más herramientas para reaccionar de manera positiva ante circunstancias que en otras ocasiones hubieran podido terminar en golpes e insultos; después de vivir esta estrategia de intervención las y los adolescentes pudieron reconocer que tiene otra alternativa para reaccionar ante la ira; sería poco probable que se diga que con esta estrategia de atención psicológica se pueda solucionar todas las afectaciones del orden emocional de un adolescente, pero si se sientan las bases para mejorar sus vínculos afectivos entre estos y su propio contexto social.

BIBLIOGRAFIA

Aberastury de Pichón Rivière, A., & Knobel, M. (2014). *La adolescencia normal 10ª*. México: Paidós.

Aebli, H. and Lucio, R. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Ángel Pérez Nieto, M. & Magán Uceda, I. (2016). *La ira*. Madrid España: Grupo 5.

American Psychological Association (2018) Recuperado de <https://www.apa.org/centrodeapoyo/adolescencia.aspx>

Arón, A. and Milicić, N. (1999). *Vivir con otros*. 4ª ed. Santiago: Universitaria.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional Propuestas para educadores y familias*. España: Descleé de Brouwer.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Cardoso, Griselda. & Alderete, Ana María. (2009) *Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. Psicología desde el Caribe volumen (23)*
Fecha de consulta: Septiembre 2018 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21311917009.pdf>

Casassus, J. (2013). *La Educación del Ser Emocional*. Chile: Editorial Cuarto Propio.

Casel, Colaborativo para el académico, social, y el aprendizaje emocional. (2018). *Educating Hearts Inspiring Minds*: <https://casel.org/what-is-sel>

Cohen, J., Comer, J. and Benzaquén, R. (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires: Troquel.

Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* 9ª ed. México: Pearson.

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana.

El Sahili, L. (2013). *Psicología Social*. 2nd ed. México: Helénica.

Escobar Briones, C., & Aguilar Roblero, R. (2002). *Motivación y conducta*. México: El Manual Moderno.

Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M., Martín Díaz, M. & Domínguez Sánchez, F. (2014). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Gamboa de Vitelleschi, S. (2008). *Juego resiliencia-resiliencia-juego para trabajar con niños, adolescentes y futuros docentes*. Argentina: Bonum.

García, A (2016). *Disfrutar de las emociones positivas*. España: Grupo 5.

García Madruga, J. & Delval, J. (Coord.). (2010). *Psicología del desarrollo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario*. México: Editorial Limusa.

Gardner, H. (2015). *Multiple intelligences*. New York: BasicBooks.

Gesell, A. (1956). *El adolescente de 10 a 16 años*. New York: Harper and Brothers.

Goleman, D. (2004) *La inteligencia emocional*. 39ª ed. México: Vergara

González Garza, A. (1995). *De la sombra a la luz desarrollo humano transpersonal*. México: JUS.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Pilar Baptista Lucio, M.

(2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Horrocks, J. E. (2001). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.

Jantz, G. and McMurray, A. (2013). *Cuando tu adolescente se convierte en un extraño*. Michigan USA: Portavoz.

Laespada Martínez, M. (2014). *Consumo de alcohol en jóvenes y adolescentes: una mirada ecológica*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Manual de habilidades socioemocionales (2005) recuperado de http://bvs.minsa.gob.pe/local/PROMOCION/170_adolec.pdf

Marín Sánchez, M. & Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Madrid: Pirámide

Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: SEP/McGraw-Hill Interamericana.

Medina Ríos, P. (2018). Expresión de ira, según género, en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa (tesis de licenciatura), Universidad Ricardo Palma, Lima.

Neil Carlson. (2011). *Fundamentos de fisiología de la conducta*. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Nicolson, D., & Ayers, H. (2013). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid, España: Narcea.

Organización Mundial de la salud. (2018). OMS. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Oblitas Guadalupe, L. (2017). *Psicología de la salud y calidad de vida 4a. ed.* Distrito Federal: CENGAGE Learning.

Páramo, María de los Ángeles. (2011). *Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos*

de *Discusión. Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009>

Piaggio, Ana María Rodríguez. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302. Recuperado en Septiembre de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014&lng=pt&tlng=es.

Punset, E. & Bonilla, R. (2015). *Taller de emociones Los atrevidos dan el gran salto*. Beascoa.

Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.

Redorta, J., Obiols, M. & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.

Reyes Ortega, M. & Tena Suck, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica*. México: El Manual Moderno.

R. Rosenzweig, M., I. Leiman, A., & Breedlove, S. (2001). *Psicología Biológica* (1 ed.). España: Ariel.

Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*. Madrid: McGraw Hill.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Valdez-Santiago, Rosario, Hidalgo-Solórzano, Elisa, Mojarro-Íñiguez, Mariana, Rivera-Rivera, Leonor, & Ramos-Lira, Luciana. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud Pública de México*, 55(Supl. 2), S259-S266. Recuperado en Septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342013000800024&lng=es&tlng=es.

Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2011). *Ansiedad social en el estudiante adolescente*. Bogotá: Ediciones de la U.

Vidal, F. (1998). *Piaget antes de ser Piaget*. Madrid: Ediciones Morata.

Yañez Canal, C. (2006). *Por los caminos Hacia la identidad personal*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

Zarzar Charur, C. (2001). *La didáctica grupal*. México: Progreso.

Anexos

Anexo 1

INSTRUMENTO

CUESTIONARIO DE CIA

NOMBRE:

APELLIDOS:

EDAD: FECHA:

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario está diseñado para saber sobre tu estado de ánimo. Usando la siguiente escala selecciona tu respuesta marcando con una "X" uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios:

N= NUNCA

RV= RARA VEZ

AV= A VECES

AM= A MENUDO

S= SIEMPRE

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

	N	RV	AV	AM	S
1. Soy un (una) renegón (a)					
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada					
3. Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mi					
4. Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree					

5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros					
6. Me molesta que la gente se acerque mucho a mi alrededor					
7. Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido					
8. Con frecuencia estoy muy molesto y a punto de explotar					
9. No me molesto (a) si alguien no me trata bien					
10. Yo soy muy comprensible con todas las personas					
11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten					
12. Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo					
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo					
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar ; mientras que en otras veces no grito					
15. Algunas veces me siento bien , y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta					
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado					
17. Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa					
18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás , pero luego me vuelvo más tranquilo					
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.					
20. Peleo con casi toda la gente que conozco					
21. Si alguien me levanta la voz , le insulto para que se calle					
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas					
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien					
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea					
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien					
26. Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera					

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

ENTREVISTA (Anexo 2)

Realizada al profesor del primer grado grupo "A" de la escuela telesecundaria Virginia Fábregas del poblado "San José de los laureles" del municipio de Tlayacapan estado de Morelos.

1. Grado escolar de la muestra _____

2. Grupo escolar de la muestra _____

3. ¿Cuántos alumnos conforman el grupo?

4. ¿Cuántos hombres conforman el grupo?

5. ¿Cuántas mujeres conforman el grupo?

6. ¿Entre que edades oscilan?

7. ¿De qué lugares provienen?

8. ¿Cómo es la dinámica del grupo?

9. ¿Se han presentado peleas entre los alumnos?

10. ¿En el último año cuantas, y cuál fue la mas reciente?

11. ¿Cómo han sido las peleas en la escuela,?

12. ¿Cómo se han resuelto esas peleas? _____

13. ¿Cree usted que sus alumnos sepan reconocer la ira?: _____

14. Si ,¿porque, no porque? _____

15. ¿Cree que sepan canalizarla?

16. Si ¿porque y no por qué?

17. ¿Cree que la inadecuada canalización de la ira se presente en alumnos de otros grupos?

18. Si ¿porque ,no porque? _____

19. Problemas que se hayan presentado entre los alumnos (depresión, riñas, alcoholismo)

20. ¿Cómo han reaccionado ante eso? (maestro de grupo y directora)

Anexo 3

Cartas descriptivas de técnicas grupales aplicadas como estrategia de intervención para adolescentes con ira

A continuación, se muestran las cartas descriptivas de esta estrategia, cada una muestra el nombre de la técnica, el objetivo, duración, cartillas (hoja de ejercicios) y el procedimiento paso a paso, las técnicas se aplicaron al grupo de 38 alumnos juntos, aunque con la experiencia obtenida a través de la aplicación es recomendable aplicar con grupos pequeños (diez alumnos) para que el tema se trabaje a nivel más profundo.

SESION N° 1

Nombre de la técnica	Identificando pensamientos que anteceden la ira
Objetivo	Que los alumnos identifiquen los pensamientos que anteceden a una reacción de ira a fin de controlarla
Duración y fecha de aplicación	40 minutos - 12/10/18
Materiales	Cuaderno – Lapiceros

Procedimiento:

- 1) Saludar a los y las participantes.
- 2) Se iniciará la sesión leyendo la siguiente situación: “Mi papá no me da permiso para ir a una fiesta por el cumpleaños de mi mejor amigo(a).”

3) Ahora se les pedirá a los alumnos que respondan en su cuaderno las siguientes preguntas: a) ¿Qué haces si te sucede eso? b) ¿Por qué reaccionarías de esta manera, ¿Cuál es tu pensamiento?

4) Se les pedirá a dos o tres alumnos para que lean sus respuestas.

5) Se les preguntará si esas situaciones donde sentimos mucha frustración suceden frecuentemente en el colegio o en la casa. Pedir ejemplos.

6) Seguidamente se señalará que existen diferentes reacciones frente a diversas situaciones, y que muchas de estas respuestas tienen relación con lo que pensamos.

7) Se empezará preguntando al grupo sobre la definición de la ira solicitando voluntarios para responder; luego se definirá en los siguientes términos: La ira es una de las emociones que más frecuentemente experimentamos y que consiste en un "enfado muy violento, donde casi siempre se pierde el dominio sobre sí mismo y se cometen violencias de palabra o de obra".

8) Se enfatizará la importancia de reconocer que son nuestros pensamientos los que activan cambios frente a situaciones del entorno cotidiano, favoreciendo en algunos casos, que la ira se pueda convertir en una agresión. Por ejemplo, si siempre hemos pensado que "nadie nos debe levantar la voz y si lo hace merece un castigo", esto puede producir que, si alguien nos levanta la voz, en una situación crítica, reaccionaremos golpeando o insultando a esa persona. Además, debe señalarse que estos pensamientos se producen como el resultado del aprendizaje que la persona ha tenido frente a ciertas situaciones.

9) Se escribirá en el pizarrón o en papel bond el siguiente ejemplo, explicando que hay una situación que provoca un pensamiento y que éste a su vez nos produce ira provocando una respuesta, que puede ser una conducta agresiva.

Ejemplos:

SITUACION	PENSAMIENTO	REACCION
Insulto : Eres un (a)	Yo no soy ningún tonto a mi nadie debe insultarme	Le pego
Un compañero de clase rompe una hoja de tu cuaderno	Nadie debe tocar mis cosas personales “El que la hace, la paga”	Lo insulto y le pego
Debemos considerar que con frecuencia no hacemos consiente los pensamientos que asociamos a la situación y que desencadenan la reacción.		

Se pedirá que los alumnos se agrupen para formar 5 equipos y que elijan un coordinador y un secretario. A cada grupo se le asignará una situación para que respondan: ¿Cuál sería el pensamiento y la reacción frente a un evento desagradable?

Grupo N° 1 Situación: Juan le dice a Carlos que no sirve para nada y que es un tonto porque, estando enamorado de María no se le declara. a) ¿Qué pensara Carlos? b) ¿Qué reacción tendrá Carlos?

GRUPO N° 2 Situación: María le pide permiso a su papá para ir a una fiesta, pero él se lo niega, además le hace recordar que tiene que limpiar toda la casa. c) ¿Qué pensará María? d) ¿Qué reacción tendrá María?

GRUPO N° 3 Situación: Mario está corriendo, a la hora del recreo, hacia el salón, de pronto su compañero José le pone el pie, y Mario cae al suelo. e) ¿Qué pensará Mario? f) ¿Qué reacción tendrá Mario?

GRUPO N° 4 Situación: Lorena se entera que su compañero Samuel ha dicho a varios de sus amigos que ella es una “tramposa” y “mentirosa”. g) ¿Qué pensará Lorena? h) ¿Qué reacción tendrá Lorena?

GRUPO N° 5 Situación: Las compañeras de Carmen creen que ella se ha llevado la cartera de Lucía, por lo que le dicen que es una ratera. Lo cierto es que Carmen no conocía lo que había pasado. i) ¿Qué pensará Carmen? j) ¿Qué reacción tendrá Carmen?

10) Se pedirá a los secretarios (a) s que lean sus respuestas. Enfatizando que son los pensamientos los que podrían provocar una conducta agresiva.

11) Se culminará afirmando que existen pensamientos que activan nuestra cólera y no sólo la situación.

SESION N° 2

Nombre de la técnica	Auto- instrucciones
Objetivo	Que los alumnos (as) practiquen el uso de auto instrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que provocan ira.
Duración y fecha de aplicación	40 minutos – 19/10/18
Materiales	Cartilla #1 y #2, cuaderno y lapiceros

Procedimiento:

1) Saludar a los alumnos manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

2) Se pedirá a dos voluntarios para que representen la siguiente situación “Luis y Raúl discuten por demostrar que su equipo de fútbol es el mejor; de pronto Luis lo insulta diciéndole que es un idiota”.

3) Luego de la representación se hará la siguiente pregunta al grupo ¿Cómo creen que reaccione Raúl frente a este insulto?, ¿Qué pensará Raúl?, ¿Qué creen que sentirá Raúl?

4) Luego de las respuestas, preguntará si situaciones parecidas suceden en el colegio o en su casa, ¿Con qué frecuencia?, Se solicitarán ejemplos.

5) El facilitador explicará que éstas son situaciones donde la mayoría de los adolescentes pierden el control y terminan peleándose. Enfatizará lo conveniente que es identificar la causa de la ira preguntándose ¿Qué es lo que verdaderamente le causa la ira y lo lleva a perder el control? a manera de reflexión para descubrir por qué reacciona violentamente. Quizás algún pensamiento sobre experiencia en su pasado le molesta y ahora su reacción se debe a ello, más que a lo que la otra persona hizo o dijo.

Cuando se realizan reflexiones, en momentos de serenidad, sobre situaciones que nos han originado u originan con frecuencia estados de ira, podemos arribar a pensamientos que, a manera de órdenes, podemos brindarnos nosotros mismos, con la finalidad de lograr un mejor control en el momento que experimentemos la ira. A este tipo de pensamientos lo denominamos auto instrucciones. Se explicará a los alumnos que las reacciones de ira pueden ser reducidas haciendo uso de las auto instrucciones en los momentos en que se experimenta la sensación de ira.

La función de estas auto instrucciones será la de reemplazar aquellos pensamientos que, sin ningún análisis, esos momentos nos viene a la mente y que generalmente aumentan nuestra ira. Lo ideal es que

empleemos estas auto instrucciones con tal frecuencia, que lleguemos a hacerlas nuestras y podamos aplicárnosla con el menor esfuerzo posible.

6) Se entregará la hoja del registro de auto instrucciones (cartilla N° 1) a cada alumno. Se les preguntará si decirse estos mensajes influye en la emoción de la ira, pedir comentarios y ejemplos.

7) Se formarán cuatro o cinco grupos y que elijan un secretario y un coordinador. A continuación, se le entregará una copia, a cada coordinador, sobre diversas situaciones (cartilla N°2). El objetivo es lograr un mejor control de la ira. Cada grupo decidirá qué mensaje auto instructivo utilizará para cada situación. Puede utilizarse el registro de hoja de instrucciones o crear su propia auto instrucción.

8) Se solicitará a cada coordinador que, dirigiéndose al grupo, de lectura a sus respuestas. Se reforzarán las ideas fuerza.

9) Se culminará explicando que, así como nuestros pensamientos espontáneos pueden incrementar nuestra cólera, también darnos auto instrucciones positivas pueden disminuir nuestras conductas de agresividad.

CARTILLA N° 1

REGISTRO DE AUTOINSTRUCCIONES

Instrucciones: Intenta usar una de estas auto instrucciones la próxima vez que sientas que te estás enojando ¡Hazlos tuyos!

1. Mientras mantengas la calma, podrás controlar la situación.
2. Vamos a tomar las cosas sin exageración. No te salgas de tus casillas.
3. Piensa en lo que quieres conseguir.
4. No necesitas demostrarle nada a nadie.
5. No hay motivo para molestarse.
6. Busca las cosas positivas.
7. No permitirás que esto te moleste.
8. Probablemente no es feliz, por eso se muestra tan molesto.
9. No puedes esperar que la gente actúe como tú quieras.
10. Tus músculos están tensos. Es hora de relajarte.
11. Probablemente está buscando que pierdas el control ¡contrólate!
12. ¡Alto! Respira hondo varias veces.
13. Intenta resolver el problema. Puedes tratar con respeto a esa persona.
14. Otros.....

CARTILLA N° 2

HOJA DE REPRESENTACION DE PAPELES DE CONTROL DE LA IRA

Instrucciones: Lee las siguientes situaciones y, después decide qué auto instrucciones de afrontamiento usarías en cada caso.

Situación 1: Tu compañero se come tu refrigerio.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 2: Tu compañero (a) te insulta delante de tu novio (a).

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 3: El profesor te acusa de copiar y te quita el examen, no siendo cierto eso.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 4: Tu hermano(a) se pone tu ropa nueva y la ensucia.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 5: Ves a tu novio (a) besándose con otro (a).

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 6: Tu grupo de amigos te condiciona para que puedas continuar en el grupo, a que le demuestres que puedes tomar alcohol hasta embriagarte y a hacer uso de otras drogas.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 7: Le informas a tu novio que estás embarazada y te dice que él no se hará responsable, que te dejará de ver y da por terminada la relación.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 8: Tu novio te pone como condición tener relaciones sexuales para continuar como pareja.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 9: Vas a la tienda y el vendedor te dice que tus billetes son falsos y no te los devuelve.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 10: En el microbús no te hacen caso y te dejan pasando tres cuadras de donde tenías que bajar.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

SESION N° 3

Nombre de la técnica	Pensamientos saludables
Objetivo	Que los alumnos (as) evidencien que, cambiando nuestros pensamientos sobre una situación determinada, pueden cambiar nuestras emociones y/o reacciones. Que los y las alumnas practiquen la aplicación de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.
Duración y fecha de aplicación	40 minutos – 16/11/18
Materiales	Cartilla #3, pizarrón y cuaderno.

Procedimiento:

- 1) Saludar a los participantes expresándoles el agrado de trabajar una nueva sesión.
- 2) Se solicitará la mayor atención y concentración para realizar el siguiente ejercicio: “Imagínense que se han citado con su mejor amigo(a) y habiendo esperado hasta una hora, no llega”.
- 3) El facilitador preguntará a 3 ó 4 participantes: ¿Qué pensaste cuando estuviste esperando y no llegó? y ¿Qué sentiste en ese momento? Así mismo preguntará a todo el grupo si esta situación presentada sucede en el colegio o en la casa con frecuencia. Se solicitará ejemplos.
- 4) El facilitador explicará que son los pensamientos o ideas, que se tienen sobre la persona o situación determinada, los que generan los sentimientos acerca de ellos. Esto se produce en el ámbito individual y se expresa en lo social. Por ejemplo, si tenemos la idea de que nuestro barrio es el mejor y que los otros son nuestra competencia y habría de pegarles,

para que no se burlen de nosotros, estas ideas condicionarían a enfrentamientos constantes con ellos.

Otro ejemplo, si pensamos que los del equipo contrario son nuestros enemigos, cualquier diferencia con ellos podría incrementar nuestra ira y ocasionar una pelea. Es importante enfatizar que esta respuesta es en el ámbito individual, que depende de la idea o pensamiento que cada uno tiene sobre alguna persona o situación determinada. Podemos afirmar entonces, que es posible cambiar nuestra respuesta emocional, frente a una situación o hecho determinado, haciendo uso de pensamientos positivos o saludables.

Considerando los ejemplos anteriores, si pensamos que los perros son bravos y siempre muerden, probablemente al tener que pasar delante de un perro vamos a sentir miedo. A estos pensamientos que nos ocasionan temores o miedos les llamaremos “pensamientos negativos” y a los pensamientos que nos ocasionen confianza o mayor control, los llamaremos “pensamientos positivos”. El propósito de esta sesión es la de identificar nuestros “pensamientos negativos” y convertirlos en “pensamientos positivos” (Como en el siguiente ejemplo).

¿Qué pasó? SITUACIÓN	¿Qué pensé? PENSAMIENTO NEGATIVO	¿Cómo me sentí?
Mi novia me dejó plantado	No es justo que ella me haga esto, sobre todo a mi	Con mucha furia, inquieto y no pude dormir esa noche
	CAMBIANDO MI PENSAMIENTO Pensamientos positivos	CAMBIO DE SENTIMIENTO

	Me desagrada de que no haya asistido a la cita; puede haberle sucedido algo inesperado, es mejor que le pregunte a ella.	Preocupado por lo que podría haberle pasado, con deseos de dialogar.
--	--	--

5) Se formarán cuatro o cinco grupos y que en cada uno elijan un coordinador. A continuación, se le entregará, al coordinador de cada grupo, una situación (de cartilla N° 14 para que se analice y responda de acuerdo a las situaciones, con relación al ejemplo anteriormente desarrollado. Podrían utilizarse las auto instrucciones para no responder agresivamente.

6) El coordinador leerá sus respuestas al grupo en general, el facilitador reforzará las ideas fuerza.

7) Se afirmará que son nuestros pensamientos los que activan e incrementan las emociones. En este sentido debemos buscar pensamientos saludables que nos hagan sentir bien.

8) Es importante informar que, para ayudarnos a pensar en positivo, es bueno buscar un estado equilibrado de nuestro cuerpo. Para ello debemos procurar obtener la mayor relajación muscular posible. Debemos tener presente al decir que cuando se encuentren nervioso(a), irritado(a) o tenso(a), algunos de los músculos están en tensión. Si deliberadamente tensas los músculos de tu cuerpo, identificarás cuáles están en tensión y podrás orientar tu atención a relajarlos.

9) A continuación, presentamos un ejemplo para relajar el grupo muscular del cuello: Se pedirá a los participantes que se pongan en una posición cómoda y que cierren los ojos; luego se solicitará que cumplan con lo que se les indique. Con voz suave, el facilitador, indicará:

- Tensa los músculos de tu cuello, llevándolo suavemente hacia atrás, concéntrate en los lugares donde notas la tensión (los lados, la nuca).
- Dirige tu atención a esas zonas.
- Relájate, suelta lentamente los músculos de tu cuello.
- Pon atención en las sensaciones en esos músculos mientras se relajan.
- Concéntrate en la diferencia entre tensión y relajación.
- Toma aire profundamente por la nariz, retenlo por unos segundos y expúlsalo lentamente por la boca.
- Así podemos elegir cualquier parte de nuestro cuerpo tensándolo y luego relajándolo.

CARTILLA N° 3
HOJA DE SITUACIONES

Situación 1: Tu mamá te llama la atención delante de tus amigos.

Situación 2: Mi hermano menor me interrumpe a cada momento cuando estoy estudiando.

Situación 3: Mi hermano mayor se burla de mí porque tengo cabello rizado.

Situación 4: Mi compañero de clase jugando me golpea constantemente.

Situación 5: Cuando le informé a mi enamorado que estoy embarazada, me dijo que esas cosas no eran para él y que daba por terminada nuestra relación.

Situación 6: Un grupo de amigos imponen que para pertenecer al grupo de defensores del barrio habría que consumir alcohol hasta embriagarse y luego consumir drogas para estar lúcidos.

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

