

Relación entre ideas irracionales, agresividad e ira en estudiantes de bachillerato de la Institución
Educativa de Formación para la Vida CEVIDA del Municipio de Bello.

Tatiana Marcela Olaya Hernández, Lina María Ruíz Grisales y Sthefany Sosa Tobón.

Proyecto de grado presentado para optar el título de psicóloga

Instituciones

Institución Educativa de Formación para la Vida CEVIDA

Corporación Universitaria Minuto de Dios Seccional Bello

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

2014

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVO	10
3.1 Objetivo General	10
3.2 Objetivos Específicos	10
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 La adolescencia	11
4.2 Adolescente y conductas agresivas	20
4.3 Las emociones	23
4.4 Emociones básicas o primarias	27
4.5 La ira	29
4.6 Emociones secundarias	33
4.7 Ira y agresividad	34
4.8 Ira, agresividad y violencia escolar	36
4.9 Teoría de Albert Ellis: la TREC y los fundamentos de la ira	41
4.10 Aspectos racionales e irracionales de la ira	43
5. DISEÑO METODOLÓGICO	50
5.1 enfoque de investigación cuantitativo	51
5.2 Diseño no- experimental	51
5.3 Hipótesis	51
5.4 Instrumento	52

5.4.1 STAXI- NA	52
5.4.2 IBT- Modificado	55
5.4.2.1 Puntos de corte IBT	59
5.5 Población	60
5.6 Muestreo	61
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	62
6.1 Graficas STAXI-NA	62
6.1.1 Ira estado	62
6.1.2 Ira rasgo	66
6.1.3 Ira control	70
6.1.4 Ira global	74
6.2 Graficas IBT-Modificado	76
6.3 Niveles de ira e ideas irracionales	84
7. LIMITACIONES	86
8. DISCUSIÓN	87
9. CONCLUSIONES	90
10. REFERENCIAS	91
11. ANEXOS	100
11.1 STAXI-NA	100
11.2 IBT- Modificado	102
11.3 Consentimiento informado	110

Planteamiento del problema

La función central de la escuela es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos. (Ejach, 2011), sin embargo, cuando se revisa de cerca la realidad, es claro que lo que ocurre en las instituciones educativas se aparta del ideal para el cual fueron creadas.

Un ejemplo de esto es lo mencionado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), según la cual, luego de indagar por el fenómeno de la violencia escolar en 35 países, se encontró que el 15 por ciento de los niños de 11 años y el 9 por ciento de 15 años de edad han sufrido intimidación en los contextos educativos. (Vélez, 2012).

De manera reiterada los estudios resaltan el impacto de los problemas asociados a la agresividad y la violencia presentes en las instituciones escolares asumiéndolos como problemas sociales en constante crecimiento (Cabezas, 2007; Martínez, Tovar, Rojas & Franco, 2008), los cuales no solo van en ascenso sino que también se asocian a conductas delictivas violentas además de otros fenómenos como el consumo de sustancias psicoactivas. El contexto violento ya forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana para las directivas, docentes y jóvenes, lo cual llega a pasar desapercibido y no se reconoce como actos violentos. (Ghiso & Ospina, 2010).

Así mismo, “(...) En el más reciente estudio de la Universidad de los Andes, donde se evaluó la respuesta de cerca de 55 mil estudiantes en 589 municipios del país, en las Pruebas Saber de los grados quinto y noveno, se encontró que el 29% de los estudiantes de 5° y el 15% de 9° manifestaban haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero(...)” (Ramírez, G y Cía. S.A, 2012).

Por su parte, Medicina Legal en su informe de 2011 hace referencia a los siguientes casos: violencia contra menores ascendieron de 10337 en 2002 a 14 211 en 2011, de los cuales 8114 se presentaron en estudiantes; 34,5 de las víctimas tiene entre 10 y 14 años de edad y 25% están entre 15 y 17 años, y las niñas son más agredidas (7649) que los niños (6562 casos). 123 casos de agresión en centros educativos tuvieron como maltratadores a los profesores y, más grave aún, el lugar donde más violencia se registra contra los niños es el hogar.

En esta misma línea, las estadísticas en Medellín señalan que una cuarta parte de la población estudiantil ha sido víctima, en algún momento, de acoso escolar. Estos datos son fruto del estudio del Observatorio Sobre Violencias Escolares que, desde el año pasado y gracias a un trabajo interdisciplinario, deja en claro que "es un problema complejo que no se puede tratar desde una sola perspectiva", explica María Nelsy Rodríguez, directora del Centro de investigaciones educativas y pedagógicas, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí descrito, se hace evidente la necesidad de estudiar y posteriormente intervenir los fenómenos que tienen lugar dentro de las instituciones, en concreto el fenómeno de la agresividad entre jóvenes ya que los sistemas educativos no tienen respuestas para abordar un problema cuyas consecuencias pueden ser fatales para las víctimas, que llegan incluso al suicidio. (Ejach, 2011).

Con la intención de comenzar a aportar al abordaje de esta problemática, se plantea la presente investigación que pretende establecer los niveles de agresividad e ira que se presentan entre los estudiantes de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.

Por su parte, la psicología cognitiva, es una de las teorías que aporta a la comprensión del fenómeno de la ira y la agresividad, uno de los máximos exponentes fue Albert Ellis, que planteó como concepto fundamental, las Ideas Irracionales y argumenta que al abordar su naturaleza y principales características es posible explicar el porqué de la aparición de las emociones en un contexto determinado y dicha explicación puede constituir la base para que dentro de la comunidad educativa padres, maestros, profesionales de la salud mental y los mismos estudiantes puedan proponer así como ejecutar planes de intervención orientados a la prevención de conductas agresivas y violentas y a la resolución efectiva de conflictos.

Partiendo del interés por el asunto de la agresividad en los jóvenes en el contexto escolar y su relación con uno de los conceptos más relevantes para la psicología cognitiva surge entonces la pregunta:

¿Cómo se relacionan los niveles de ira y agresividad con las ideas irracionales en los jóvenes de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA)?

2. Justificación

La agresividad como la principal manifestación comportamental de la ira puede generar diversos problemas en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos, máxime cuando esto ocurre en un entorno escolar, en cual, los miembros de la comunidad educativa pasan la mayor parte del tiempo en contacto con el otro.

En aras de la comprensión del fenómeno de la agresividad y la ira se pretende estudiar los aportes de la psicología cognitiva conductual, desde la perspectiva de Ellis (1997), quién refiere, que uno de los costes más elevados de la ira es el daño que causa a nuestras relaciones personales, las cuales empiezan desde la familia y son llevadas al ámbito escolar. Esta ira, puede convertirse en agresividad; un ejemplo de ello es el homicidio que es actualmente la segunda causa principal de muerte de los jóvenes entre 15 y 24 años según Ellis (1997).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí descrito es pertinente que el profesional de la salud mental en el entorno educativo se plantee interrogantes e intente obtener respuestas frente a las causas y consecuencias de la ira y la agresividad en los escolares, para así tener herramientas conceptuales y prácticas que le permita generar estrategias de intervención en pro de la creación de espacios para la sana convivencia y adecuado aprendizaje.

Finalmente, este estudio servirá como insumo para el diseño de estrategias orientadas a la intervención de las problemáticas específicas de los adolescentes de la Institución Educativa formación para la vida (CEVIDA), las cuales deberán integrar a todos los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes, directivos docentes).

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Establecer una posible relación entre los niveles de ira y agresividad con las ideas irracionales los estudiantes de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.

3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar los niveles de ira en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.
- Identificar las ideas irracionales de los estudiantes de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.
- Describir la relación existente entre los niveles de ira y las ideas irracionales de los estudiantes de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.

4. Marco Teórico

Este marco de referencia se desarrollará con base en los constructos teóricos referidos dentro del problema de investigación: adolescencia y características de esta etapa, teoría de emociones, agresividad e ira, Terapia Racional Emotivo Conductual y planteamientos de Albert Ellis. Para ello se retomarán a varios autores que han trabajado estos temas.

4.1 La adolescencia

La adolescencia es considerada como una etapa que se encuentra entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social. (Pineda, S & Aliño, M. 2012).

Además Palacio, J. (2011), explica que la palabra adolescencia, “proviene del verbo en latín *adolescens*, *adoleceré*, que significa "crecer, crecer hacia la madurez, ir en aumento, desarrollarse" (Mir, 1998; Rice, 2000).”

Algunas de las principales características durante esta etapa del ciclo vida son:

1. Crecimiento, dado por aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales.
2. Se produce un aumento de la masa y de la fuerza muscular, más marcado en el varón, acompañado de un aumento en la capacidad de transportación de oxígeno, incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre, que permiten neutralizar de manera más eficiente los productos químicos derivados de la actividad muscular, también se produce un incremento y maduración de los pulmones y el corazón, teniendo por tanto un mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico.
3. El incremento de la velocidad de crecimiento, los cambios en la forma y dimensiones corporales, los procesos endocrino metabólicos y la correspondiente maduración, no siempre ocurren de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, descoordinación, fatiga, trastornos del sueño, que pueden generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria.
4. El desarrollo sexual está caracterizado por la maduración de los órganos reproductores, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva.
5. Los aspectos psicosociales están integrados en una serie de características y comportamientos que en mayor o menor grado están presentes durante esta etapa, que son:
 - Búsqueda de sí mismos y de su identidad, necesidad de independencia.
 - Evolución del pensamiento concreto al abstracto. Las necesidades intelectuales y la capacidad de utilizar el conocimiento alcanzan su máxima eficiencia.
 - Manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual.

- Contradicciones en las manifestaciones de su conducta y constantes fluctuaciones de su estado anímico.
- Relaciones conflictivas con los padres que oscilan entre la dependencia y la necesidad de separación de los mismos.
- Actitud social reivindicativa: en este periodo, los jóvenes se hacen más analíticos, comienzan a pensar en términos simbólicos, formular hipótesis, corregir falsos preceptos, considerar alternativas y llegar a conclusiones propias. Se elabora una escala de valores en correspondencia con su imagen del mundo.
- La elección de una ocupación y la necesidad de adiestramiento y capacitación para su desempeño.
- Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida. (Pineda y Aliño, 2012)

Según estos autores, es difícil establecer límites cronológicos para este periodo; mientras la Organización Mundial de la Salud acepta convencionalmente que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases:

La primera es la adolescencia temprana (10 a 14 años): que se caracteriza por el crecimiento y desarrollo somático acelerado, inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios. Además se presenta una gran preocupación por los cambios físicos,

torpeza motora, marcada curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia, por lo que los conflictos con la familia, maestros u otros adultos son más evidentes. Es también frecuente el inicio de cambios bruscos en su conducta y emotividad. La segunda nombrada por la Organización Mundial de la Salud es la adolescencia tardía (15 a 19 años): En esta ya se ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, el adolescente va a tener que tomar decisiones importantes en su perfil educacional y ocupacional. Se ha alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración de la identidad, inclusive en su vida sexual, por lo que está muy cerca de ser un adulto joven.

Palacio, J (2001), explica además que desde el punto de vista biológico se es adolescente cuando una persona es capaz de reproducirse. A esto se le conoce como el inicio de la pubertad, lo que señala el final de la niñez. Este periodo, que va de los nueve a los quince años, comienza con la actividad de las hormonas sexuales —estrógenos en las mujeres y andrógenos en los hombres— que producen la aparición de las características sexuales secundarias; lo que resulta en un rápido crecimiento del peso y la estatura, de las proporciones y de la forma del cuerpo. La visión biológica también señala los factores genéticos como una causa fundamental de cualquier cambio conductual y psicológico en el adolescente de manera que el crecimiento y la conducta están influidos por la modificación biológicas bajo el control interno. (Rice, 2000).

Para Pineda, & Aliño (2012) después de que la persona trascurre por la pubertad pasa a la juventud la cual está comprendida entre los 15 y 24 años de edad, definida como una categoría sociológica que coincide con la etapa post-puberal de la adolescencia, ligada a los procesos de interacción social, de definición de identidad y a la toma de responsabilidad, es por ello que la condición de juventud no es uniforme, varía de acuerdo al grupo social que se considere.

Adicionalmente Guzmán (2012) retoma a Cortada, 1980, para decir que “(...) hay una serie muy característica de manifestaciones psicológicas y sociales que acompañan este proceso, y que bien pueden ser útiles para tener un panorama preciso de lo que supone la adolescencia en nuestra cultura”

1. Búsqueda de la propia identidad; fundamentalmente a través del ensayo y definición de valores y de creencias; de hábitos y construcción de un estilo de vida; de metas y de perspectivas futuras.
2. Marcada tendencia a formar grupos de pares; acompañada por preocupación por su aceptación social y por su apariencia física.
3. Tendencia hacia la intelectualización, el desarrollo de una fantasía consciente y una vida activa.
4. Presencia de crisis religiosa o espiritual, con una variedad incontable de alternativas desde el ateísmo militante hasta la devoción mística más comprometida.
5. No es rara la desorientación temporal; con vivencias internas reveladoras de un ritmo personal que no encaja con los patrones sociales prevalecientes.

6. Madurez sexual creciente e inicio de las relaciones sentimentales de pareja. Su expresión podrá fluctuar desde las conductas autoeróticas hasta las relaciones coitales comprometidas.
7. En muchos casos, actitudes de reivindicación y de búsqueda de la justicia social; más allá de lo que dichas ideas políticas idealistas puedan significar en un momento dado.
8. Desafío a la autoridad, en un marco de cuestionamiento y rechazo de las normas y valores vigentes; conflictos familiares y lucha por una creciente independencia de los padres.
9. Aparición de dudas, incertidumbre y contradicciones manifiestas en diversos campos del comportamiento; en temas trascendentes como banales, dentro y fuera del hogar.
10. Tendencia hacia las fluctuaciones constantes en el estado de ánimo y en su disposición afectiva ante los demás.

En resumen “Para los jóvenes, el lado práctico de la identidad supone al menos tres áreas importantes: la elección de una carrera y de una eventual ocupación; la asunción de ciertos valores que defenderá y que orientarán su vida; y la elaboración de una identidad sexual satisfactoria.” (Guzmán, P. 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta es que la edad pasa a tener un valor significativo en la relación con los otros durante la adolescencia, de manera que se convive más con los amigos y compañeros, que con su núcleo familiar.

Esta influencia de los pares sería mayor en la adolescencia temprana y disminuiría durante la intermedia y tardía, conforme se va estableciendo un nuevo tipo de relaciones con los padres. Sin embargo, los valores fundamentales que elaboran (mantienen) siguen siendo muy próximos a los de estos últimos, probablemente más de lo que se suele reconocer; de manera que, en general, aunque buscan en su grupo compañía e intimidad, los padres subsisten como una “base segura” para ir explorando sus posibilidades en el exterior. (Guzmán, P. 2012).

Esta etapa de “rebelión adolescente”, puede ser complicada para los miembros que conforman su núcleo familiar por las características de “confusión emocional, tendencia al conflicto y enfrentamiento, distanciamiento de los valores y de la sociedad establecida, y conducta temeraria, sólo alcanzaría a crear problemas de adaptación significativos en el 15 al 25% de hogares (Papalia, 2002).” Guzmán, P. (2012), también explica en el análisis puntual, que la mayoría de conflictos familiares son relacionados con el manejo que se le da a los asuntos cotidianos en la familia antes que los valores que se albergan en cada miembro del hogar.

Este mismo autor, destaca que “ciertas características diferenciales, en aspectos afectivos y sociales, entre varones y mujeres adolescentes que resultan interesantes y merecen ser tomadas en cuenta”:

1. El apoyo emocional y compartir confidencias son factores de mayor peso en las amistades femeninas que en las masculinas, tendencia que se mantiene hasta en la vida adulta.

2. Las amistades de los varones se focalizan más en compartir actividades y menos en conversar sobre temas íntimos.
3. Entre los hombres, un punto significativo para su propia valoración y confianza en sí mismo se desprende de la competencia con los amigos; entre las chicas, prevalece la solidaridad y ayuda mutua.
4. En esa línea, los varones son menos temerosos de la competencia y más seguros de sí mismos que las mujeres.
5. También los adolescentes se sienten en mejor control de sus emociones, expresan un mayor orgullo por su cuerpo y declaran un mayor interés en temas de sexualidad que sus pares del sexo opuesto
6. Las chicas son más empáticas y consideradas en sus relaciones; también más responsables y comprometidas en temas cívicos, sociales, académicos y laborales.

Guzmán, (2012), retoma a Papalia, (2002), para explicar que:

En los aspectos netamente cognitivos, los adolescentes alcanzan el mayor nivel de desarrollo intelectual, la denominada etapa de las operaciones formales (Piaget) que suponen la capacidad para pensar de forma abstracta; se abren plenamente las puertas de la simbolización, se liberan de las limitaciones del aquí y ahora, comprenden el tiempo histórico y las múltiples perspectivas que se pueden ofrecer sobre los mismos hechos; aprecian las metáforas, los juegos de palabras, la ironía y las alegorías; imaginan distintas opciones y el pensamiento se torna crecientemente flexible, dando paso al razonamiento hipotético-deductivo.

“(…)hay crecientes pruebas de que el desarrollo cerebral en el lóbulo frontal, que es el que ejerce la principal labor de regulación sobre la conducta organizada, no se completa hasta entrada la década de los 20 años”, situación que posiblemente explique, temporalmente, “la interferencia de las emociones sobre el raciocinio adolescente.” (Guzmán, P. (2012).

En esta etapa de adolescencia se presentan también cambios a nivel mental que permiten el desarrollo de actividades tanto sociales como individuales “El desarrollo psicológico de estos entraña una continua interacción entre el desarrollo biológico y la consolidación psicológica, la cual se ve determinada por los correlatos emocional, cognoscitivo y de personalidad.” (Palacio, J, 2011).

Palacio, J (2011), apoyándose en Piaget dice que “los adolescentes alcanzan la capacidad para el pensamiento abstracto hacia los 11 o 12 años de edad”; comenzando con la maduración mental, difiriendo radicalmente del pensamiento de los niños, otorgándoles una nueva manera de percibir y manipular la información de su entorno. Aclara también que “En esta etapa son capaces de la introspección y de usar símbolos, por lo que las palabras que emplean pueden tener doble o triple significado; por ejemplo, cuando usan metáforas.” Además, sus pensamientos pasan de estar en el aquí y el ahora, para convertirse en pensamientos flexibles, donde pueden pensar en términos de lo que podría ser verdad, ejemplo de este, es la imaginación de posibilidades, demostración de hipótesis y formulación de teorías.

Este mismo autor hace énfasis de que en la adolescencia, existe otra importante área en desarrollo

(...) es aquella relativa a las funciones y cognoscitivas. La cognición es un término que se usa para designar la forma en que pensamos sobre las cosas y las conocemos, dando significado a un objeto o a una idea; o bien a un conjunto de objetos o ideas. Son procesos cognoscitivos prestar atención a estímulos concretos, la percepción, la sensación, la identificación, la asociación, el condicionamiento, el pensamiento, la concepción de ideas, el juicio, el raciocinio, la solución de problemas y la comprensión del mundo físico y social, lo que incluye a uno mismo (...).

4.2 Adolescentes y conductas agresivas

Dada toda la complejidad de cambios que enfrenta el adolescente presenta modificaciones emocionales que lo llevan a innumerables estados de ánimo, Palacio (2011), lo denomina como desarrollo emocional refiriéndolo como el desarrollo de sentimientos subjetivos y el condicionamiento de las respuestas fisiológicas, así como a los cambios conductuales respecto a esos sentimientos.” También retoma al autor Rice, (1997), para

explicar que el estado emocional afecta el bienestar y la salud física, de manera que para el momento en que inician la pubertad, los adolescentes ya muestran desarrollados de respuestas emocionales a las circunstancias y a las personas.

Palacio, J (2011) habla en su libro *Las conductas de riesgo del adolescente*, que las experiencias llenas de emociones intensas pueden tener gran influencia sobre las actitudes, los valores y el comportamiento que puede presentar el adolescente a lo largo de su vida. El hecho puede ser favorable o desfavorable, lo que depende de la emoción ocasionada, de su intensidad y de la experiencia previa con esa emoción. Sin dejar de lado que para obtener la aprobación social y al mismo tiempo, producir el menor daño posible, físico o psicológico a la persona misma, las emociones deben ser controladas.

Entre las conductas desfavorables en la adolescencia se encuentra las manifestaciones de agresividad denominadas según (Cornellia, J & Llusent, A, sin año) como una característica de la naturaleza humana que ha sido fundamental para la evolución de la especie, pues es desde la prehistoria que las conductas agresivas del ser humano son la base de la supervivencia. Pero hay que enfatizar que esta definición de agresividad ha ido cambiando porque ahora los comportamientos agresivos han servido para que el individuo someta a otro hasta llegar a la destrucción de este. (Cornellia, J & Llusent, A, sin año).

Se habla entonces de conductas agresivas a los actos realizados con intención de causar daño físico o psicológico a otras personas, entre estas conductas se encuentra: empujar, agarrar, abofetear, patear, golpear con el puño o con algún objeto, amenazar con un arma corto pulsante o de fuego. (Cornellia, J & Llusent, A, sin año).

Las manifestaciones agresivas en adolescentes se pueden presentar de varias maneras, en primer lugar puede ser adaptativa es decir aparece en momentos donde esta es utilizada como una especie de defensa para la supervivencia en el contexto que se presentó; en segundo lugar la agresividad maladaptativa se trata de una agresividad no regulable, y en tercer lugar se habla de una agresividad social, donde siempre hay una lucha por la búsqueda del propio bienestar. (Cornellia, J & Llusent, A, sin año).

Las conductas agresivas varían según la edad y el sexo, por ejemplo los adolescentes, que se encuentran entre los 12 y los 17 años presentan comportamientos antisociales, tales como crueldad y daños a otras personas, y con relación al género las mujeres presentan mayor frecuencia de manifestaciones agresivas que los hombres, especialmente ellas son expertas en la intimidación emocional. (Cornellia, J & Llusent, A, sin año).

Dado el tema de la presente investigación se considera pertinente ahondar en el tema de las emociones, lo que posibilitará la comprensión de los fenómenos a estudiar.

4.3 Las emociones

Según el Diccionario de la Lengua Española, la emoción es un “estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, la cual produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado, y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”. (Plamero y Fernandez-Abascal, p 19).

Se utiliza el término emoción para referirse a un sentimiento y su pensamiento característico, a estados psicológicos o biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. (Goleman, 1995), desde lo psicológico se presentan como fenómenos multidimensionales, estados afectivos subjetivos que tiene razón y significado personal; desde lo biológico, son reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa; y adicionalmente son fenómenos sociales, es decir ellas producen expresiones faciales y corporales características que comunican nuestras experiencias emocionales internas a los demás. (Reeve, J. 1994).

Las emociones también son definidas como reacciones psicofisiológicas de las personas ante situaciones relevantes desde un punto de vista adaptativo, tales como aquellas que implican peligro, amenaza, daño, pérdida, éxito, novedad, etc. Estas reacciones son de carácter universal, bastante independientes de la cultura, producen cambios en la experiencia afectiva (dimensión

cognitivo-subjetiva), en la activación fisiológica (dimensión fisiológica- adaptativa) y en la conducta expresiva (dimensión conductual-expresiva). Además, desde el aspecto psicológico las emociones tales como la alegría, el miedo, la ansiedad o la ira son básicas, se dan en todos los individuos de las más diversas culturas; poseen un sustrato biológico considerable; son esencialmente agradables o desagradables; activan al individuo, forman parte de la comunicación con los demás y; a su vez, pueden actuar como poderosos motivos de la conducta. (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

En este sentido, la emoción es un proceso, que tiene la finalidad de incorporar y coordinar el resto de los procesos psicológicos cuando ocurren situaciones determinadas que exigen una respuesta rápida y efectiva para ajustarse a cambios que se producen en el medio ambiente. En resumen para la psicología, la emoción es un constructo que coordina los cuatro aspectos de la experiencia: subjetivo, biológico, funcional y expresivo. (Lang, 1968).

En esta misma línea Por tanto, Plutchik (1991) opina que no debería conceptualizarse la emoción como fruto de la cognición o la biología, sino como un proceso o cadena de situaciones dentro de un complejo sistema de feedback, cuyos elementos son: cognición, excitación, sentimientos, reparación para la acción, expresiones, y actividad conductual.

Una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira pueden generar repuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás. (Choliz, 2005).

Desde lo adaptativo, según Robert Plutchik (1970, 1980), la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Por lo tanto, la función adaptativa de las emociones sería la preparación corporal de las respuestas apropiadas a exigencias concretas. (Reeve, 1994).

En este mismo sentido ~~Carroll~~ Izard (1989), elaboró una lista de funciones sociales que presentan las emociones, enumerándolas de la siguiente forma: 1. Facilitan la comunicación de los estados afectivos, 2. Regulan la manera en la que los otros responden a otros, 3. Facilitan las interacciones sociales y 4. Promueven la conducta prosocial.

Richard Lazarus (1982-1984) un gran defensor de la teoría cognitiva frente a las emociones, plantea que la actividad cognitiva es una condición previa para que se produzca una emoción. (Reeve, 1994). Para los autores que concuerdan con esta teoría, la emoción es una consecuencia de los procesos cognitivos. Las diferencias entre los diversos acercamientos teóricos estriba en el papel que le otorgan a determinado proceso en la génesis de la reacción emocional (Cano, 1995a, 1995b) como, por ejemplo, la evaluación de la situación y de las estrategias de coping (Lazarus, 1991a, 1991b), expectativas y conformidad con normas sociales (Scherer, 1984, 1992), a la atribución de causalidad (Weiner, 1986), o a las diferencias en procesamiento de la información emocionalmente relevante. (Mathews y MacLeod, 1994) (Choliz, 2005).

En las aproximaciones cognitivas iniciales de la emoción se defendía que la reacción ante una situación es de tipo fisiológico, consistente en un incremento difuso y generalizado de la activación. Posteriormente, la interpretación cognitiva de dicha reacción fisiológica es la que determinará la cualidad de la emoción (Marañón, 1924; Schachter y Singer, 1962; Mandler, 1975). En cualquier caso la emoción necesariamente surgiría como consecuencia de los dos factores que se han señalado: activación e interpretación cognitiva. La magnitud de la reacción fisiológica determinaría la intensidad de la reacción emocional, mientras que los procesos cognitivos darían razón de la cualidad de la misma. (Choliz, 2005).

4.4 Emociones básicas o primarias

Una de las cuestiones teóricas actuales más relevantes, al mismo tiempo más controvertidas, en el estudio de la emoción es la existencia, o no, de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones afectivas. La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin y significaría que se trata de reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica (Tomkins, 1962, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977). La diferencia entre las mismas no podría establecerse en términos de gradación en una determinada dimensión, sino que serían cualitativamente diferentes. (Mariano Choliz, 2005).

Existen varias emociones las cuales son descritas por varios autores por ejemplo para Izard (1977), existen diez emociones fundamentales como el interés, la alegría, el miedo, la rabia, el asco, la angustia, el desprecio, la vergüenza, la culpa y la sorpresa, en cambio Tomkins (1970) propone que existen ocho emociones fundamentales y no diez como el la sorpresa, el miedo, la rabia, el asco, la alegría, el interés, la angustia y la timidez. Por otra parte los autores Ekman y Freisen (1975) cuentan solo la sorpresa, la rabia, el miedo, la felicidad, la tristeza y el asco como emociones fundamentales y finalmente Robert Plutchik (1970, 1980) expone nuevamente diez emociones fundamentales muy diferentes a las de Izard por ejemplo: miedo, rabia, alegría, tristeza, aceptación, asco, anticipación y sorpresa. (Reeve, 1994).

Según Izard (1991), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- -Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- -Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- -Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- -Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- -Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

4.5 La ira

La ira hace parte de las emociones primarias y Goleman (1995) la refiere como “la sangre que fluye en las manos”, donde hace que tomemos un arma o golpear a alguien; el ritmo cardíaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía o suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa.

Averill, (1982) también considera la ira como una de las emociones básicas o primarias, la cual posee un carácter innato, está presente en casi todas las especies, culturas y además presenta una manifestación expresiva universal, lo cual subraya su utilidad adaptativa.

Una de las definiciones más amplias es la planteada por Izard (1977, 1991) quien refiere que es una emoción primaria que se presenta cuando un organismo es bloqueado en la consecución de una meta o en la obtención o satisfacción de una necesidad.

Según Plutchik (1980), la ira es la emoción potencialmente más peligrosa, puesto que su propósito funcional es de “destruir” las posibles barreras del ambiente. Sin embargo, también se puede decir que la ira resulta altamente beneficiosa, puesto que energiza los intentos de recuperar el control perdido sobre el ambiente. (Palmero y Martínez, 2008).

Desde la psicología la ira hace referencia a un sentimiento o experiencia, a las reacciones internas del cuerpo, a una actitud hacia los otros; en general la ira se asocia con la rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad, ultraje, cólera, indignación, fastidio, hostilidad y en extremo en violencia y el odio patológico. (Palmero y Martínez, 2008).

Según. Catalán (2011), la ira comienza habitualmente con unos niveles bajos de malestar o de irritación y, poco a poco, va aumentando hasta llegar al máximo. En esta misma línea Savater, (2005), argumenta que “la ira es una cuestión de grados, es un movimiento, una reacción que puede indicar simplemente que se está vivo y, por lo tanto, se rebelan contra injusticias, amenazas o abusos.”

Las principales funciones de la ira están relacionadas con la auto-protección, la cual consiste en la defensa de la integridad propia, de los bienes o posesiones, además de la protección y defensa de las creencias, prejuicios y valores del ser humano. Otras de las funciones son la regulación interna y la comunicación social; con respecto a estas la ira puede ser considerada como un elemento básico de la vida afectiva, como algo imprescindible para entender la supervivencia humana. Desde un punto de vista psicológico, la ira se relaciona con la auto-protección, así como con las tendencias de acción y la aparición de eventuales formas de conducta de agresión. (Palmero y Martínez, 2008).

A continuación se presenta de manera esquemática el concepto de la ira con sus características, sus aplicaciones investigativas, su función, qué actividad fisiológica se produce en el momento de la ira, y la experiencia subjetiva que la hace única en cada persona, esto permite hacer referencia a su aplicabilidad al problema de estudio.

Ira	
Características	La ira es el componente emocional del complejo AHÍ (Agresividad, Hostilidad, Ira). La hostilidad hace referencia al componente cognitivo y la agresividad al conductual. (Fdez.-Abascal y Martin, 1994)
Investigadores	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación aversiva, tanto física o sensorial, como cognitiva. (Berkowitz, 1990)

	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones que generan frustración (Miller, 1941), interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas (Izard, 1991), o atentados contra valores morales (Berkowitz, 1990). • Extinción de la operante, especialmente en programas de reforzamiento continuo (Skinner, 1953) • Inmovilidad (Watson, 1925), restricción física o psicológica (Campos y Stenberg, 1981)
Actividad Fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> • Elevada actividad neuronal y muscular (Tomkins, 1963). • Reactividad cardiovascular intensa (elevación en los índices de frecuencia cardíaca, presión sistólica y diastólica) (Cacciopo y Cols, 1993).
Procesos Cognitivos Implicados	<ul style="list-style-type: none"> • Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración (Stein y Jewett, 1986). • Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.
Función	<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque (Averill, 1982) • Eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración. Si bien la ira no siempre concluye en agresión (Lemerise y Dodge, 1993), al menos sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evitar una

	situación de confrontación.
Experiencia Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente) para solucionar de forma activa la situación problemática. • Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa. Relacionada con impaciencia.

4.6 Emociones secundarias.

En contraposición a las emociones primarias (más asociadas a la evolución de la especie), las emociones secundarias se construyen a lo largo del desarrollo ontogenético, y aparecen ligadas al desarrollo cognitivo. Se activan de una manera relativamente lenta, no tienen una expresión facial reconocible, comparten patrones de reactividad autónoma con otras emociones, y pueden estar asociadas con un amplio rango de estímulos, incluyendo conceptos abstractos. No presentan un afrontamiento característico y pueden estar al servicio de motivaciones complejas. Algunas de estas emociones se corresponden con desarrollos cognitivos más o menos directos de las emociones primarias, como es el miedo en el caso de la ansiedad y la ira en el caso de la hostilidad. Existen, además, otra serie de emociones secundarias que no se derivan directamente de las emociones primarias y que son fruto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas. (Abascal, 2010-2011).

Una de las características de las emociones sociales o secundarias es que se trata de experiencias que tienen sentido en relación con los demás. Estas surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente. Son secundarias, en tanto se trata de experiencias emocionales que están conformadas por otras más elementales, que se pueden considerar primarias y porque no pueden entenderse si no se analiza el contexto en el que aparecen y la relación que se establece con los demás. Porque, lejos de tratarse de emociones simples, pueden adquirir una intensidad incluso más elevada que cualquier emoción básica e implicar conductas de un alcance bastante mayor. (Choliz y Gómez, 2002).

4.7 Ira y agresividad

Novaco (1976, 1994) considera que la ira es un determinante causal de la agresión, aunque no por ello se puede entender esta emoción como una condición necesaria y/o suficiente para la agresión. Las relaciones entre ira y agresividad han dado lugar a un gran número de trabajos e investigaciones que parecen indicar la cercanía que entre estos distintos conceptos existe y se plantea un continuo que va de la frustración a la ira y la agresividad.

Pero quizá la aproximación teórica más apropiada para apoyar la presente investigación la investigación es la realizada por Spielberger, Jacobs, Rusell y Crane (1983) que define la ira

como un estado emocional caracterizado por sentimientos de enojo o de enfado y que tienen una intensidad variable, además la ira formaría parte del continuo “ira-hostilidad-agresividad”, en el que la hostilidad haría referencia a una actitud persistente de valoración negativa de, y hacia los demás; y la agresividad se entendería como una conducta dirigida a causar daño en personas o cosas.

Es importante tener en cuenta que el ser humano construye su realidad, adjudica significados y estructura sus respuestas o conductas. Las personas agresivas lo son porque perciben datos del entorno que les resultan amenazantes o provocadores, y responden con defensas que suelen ser excesivas, construyendo comportamientos de ataque y defensa que producen ideas hostiles. Sus reacciones suelen responder a sentimientos, ideas o creencias que generan frustración en ellos: “no me entiende”, “nada me sale bien”, “saben que me molesta”, “todo es porque soy gordo”, “desde que uso anteojos...”. En su proximidad no se inscriben los afectos tiernos, la empatía no garantiza el trato adecuado y no hay quien mire con interés a aquel que se reconoce ajeno y distinto, aunque humano. (Torres, 2007, p 20).

Llegando a este punto, se hace referencia al ESTADO AGRESIVO, el cual es definido como “un sentimiento interno producido por una combinación de pensamientos, emociones y tendencias desencadenantes por estímulos capaces de evocar agresión, odio y un deseo de infligir daño”. La expresión más moderada y suave del continuum de respuestas relacionadas con el

estado agresivo se conoce como “irritación” y la más extrema como “furia o “rabia”. (Ramírez, J., 2000, pp 25-26).

4.8 Ira, agresividad y violencia en escolares

Dentro de un parámetro de normalidad el joven es impulsivo, inquieto, curioso e imprudente, características que provocan conflictos entre él y las personas de su alrededor. Cuando esos conflictos son frecuentes e intensos dan origen a problemas de conducta, como la agresividad. Es decir, la adolescencia va acompañada de múltiples cambios, los cuales también están dirigidos al estado de ánimo y estado emocional, este cambio en el estado de ánimo, es lo que muchas veces causa una sensación de mal humor, lo que también ocasiona conductas agresivas, que pueden dirigirse contra ellos mismos o contra otros.

La conducta agresiva entre estudiantes, puede ser psicológica o física, guiada por una persona o por un grupo y dirigida contra otro que no puede o no es capaz de defenderse, puede adoptar varias formas, bien sea directa a través de manifestaciones físicas (atacar a los demás, robar o dañar sus pertenencias) o verbales (insultar, poner motes, contestar en tono desafiante), o bien de forma indirecta mediante la propagación de rumores peyorativos, exclusión social, etc.

Una de las explicaciones a este fenómeno es que el estudiante representa sus problemas agrediendo a otros estudiantes más débiles para desahogar la rabia, la ira no expresada contra sus padres. También puede demostrar su agresividad contra objetos o contra adultos cuyo afecto no le importa perder. Estos casi siempre reaccionan con mayor dureza y el estudiante recibe una dosis de maltrato verbal o físico. Con una razón aparentemente justificada, porque es él mismo quien la provoca. Es un círculo que no se rompe.

Una diferencia importante entre los estudiantes agresivos y los no agresivos reside en el modo en que interpretan las intenciones de otros. Cuando los conflictos sociales acaban en agresión, la situación implica generalmente que un estudiante ha atribuido intenciones hostiles a otro y responde inmediatamente del mismo modo. (Latorre, Muñoz, 2001).

Hay que tener en cuenta que muchas veces ese “otro” no responde de la misma manera, muchas veces se ve inmerso en miedo, tristeza, bajo control social, esto es reflejado en el rechazo hacia la institución, bajo rendimiento escolar y hasta somatización.

Rincón (2011) dice que particularmente, la intimidación en las escuelas se compone de elementos directos, como molestar, atormentar, amenazar, golpear o asaltar, que son cometidos por una o varias personas en contra de una víctima. Sea directa o indirecta la intimidación, su

componente principal es que la agresión, física o psicológica, ocurre varias veces, creando así un patrón de hostigamiento y abuso.

La agresión escolar representa uno de los mayores desafíos y riesgos para la sociedad, ya que este es un problema que incide directamente en esta y de manera especial en los ambientes de aprendizaje; es un reto para los padres y las escuelas, y un tema que demanda una cuidadosa reflexión desde el campo de los derechos humanos, la ética y la formación ciudadana.

(Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 31).

Después de la familia, la escuela es uno de los ámbitos más importantes de convivencia de los niños y los adolescentes y es también el escenario en el que reciben más influencia de ellos. En el conjunto de relaciones interpersonales que se producen en la escuela, son de particular importancia las que los propios alumnos establecen entre sí. Las relaciones personales en la escuela se desenvuelven en una dinámica muy compleja, en la que se encuentran cientos de alumnos con sus características personales, modos de resolver conflictos ya aprendidos, expectativas del mismo grupo sobre las conductas y una fuerte necesidad de ser aceptado.

(Castro, 2006)

Por otro lado, es importante hacer referencia al término violencia, la cual es la que muchas veces estos adolescentes acometen contra ellos mismo (automutilación o el suicidio) o

contra otros (compañeros, docentes, directivos). El término violencia equivale al hecho de llevar, conducir a alguien o conseguir algo de alguien, empleando para ello la fuerza o la coacción es decir, en contra de su querer o voluntad. (Herrero.1997). Y Castro (2004) la define por los efectos que causa sobre su receptor y se clasifica de manera cruzada en personal o institucional y en física o psicológica; esquemáticamente se puede ver así:

RECEPTOR/TIPOS	FÍSICA	PSICOLÓGICA
PERSONAL	Asaltos	Paternalismo
	Violación	Acoso
	Homicidios	Difamación
INSTITUCIONAL	Disturbios	Esclavitud
	Terrorismo de Estado	Racismos
	Guerra	Sexismo

(Fuente: Litke, 1992; citado por Castro, 2004).

UNICEF clasifica la violencia según:

- **Su naturaleza;** la violencia se puede clasificar en física, psicológica y sexual.
 - **La persona** que sufre la violencia, puede agruparse en: violencia contra los niños, las mujeres, los ancianos, etc.
 - **El motivo,** en violencia social, política, racial, etc.
 - **El lugar donde ocurre,** en doméstica, en la escuela, en el trabajo, en las calles, etc.
- (UNICEF, 1997).

Dentro del ámbito escolar, ha sido definida como “situaciones en las cuales uno o más estudiantes toman como objeto de su actuación injusta y agresivas a otro compañero/a y lo someten por un tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento etc., se aprovechan de su miedo, inseguridad y dificultades para pedir ayuda”

Latorre, A. & Muñoz, M. (2001). Para esto, se han observado combinaciones de agresiones: física, verbales, y psicológicas, las que han sido conceptualizadas de la siguiente forma (Primer Foro, 2001):

- **Violencia física:** agresiones en el cuerpo: pegar, empujar, cortar. Puede ser ejercida con objetos, o con partes del cuerpo. Esta va desde daños leves a daños graves. Blanco, M. et al, (2006).
- **Violencia verbal:** amenazas, insultos, burlas, frases dañinas es la más usual y repetitiva. Blanco, M. et al, (2006).
- **Violencia para-verbal:** “gestos o señas que tienen la intención de insultar o dañar. Blanco, M. et al, (2006).

- Violencia psicológica: esta a menudo pasa por desapercibida y consiste en juegos psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislar y rechazar. Blanco, M. et al, (2006).

Muchas de estas reacciones emocionales de agresividad van de la mano de ideas irracionales, es decir que los actos que van en contra de otros muchas veces son injustificados y tienen que ver con un pre-juicio, conductas modeladas inapropiadas o pocas habilidades sociales que son compensadas de manera negativa

4.9 Teoría de Albert Ellis: la TREC y los fundamentos de la ira

La mayoría de las personas suelen mantener un estilo atribucional o causal sobre su propia conducta centrado en los eventos externos. El modelo de la terapia racional-emotiva propone que el proceso que lleva a producir la "conducta" o la "salud" o "trastorno emocional" es bien distinto, todo ello se encuentra mediado por las cogniciones, de la siguiente manera:

A	B	C
Acontecimientos	Creencias y	Consecuencias

activadores	pensamientos sobre A	emocionales y conductuales
-------------	-------------------------	-------------------------------

“A” representa el acontecimientos activador que aparece a primera vista como el desencadenante o antecedente de C (consecuencias emocionales y conductuales). Peor a pesar de que los acontecimientos activadores (A) a menudo parecen causar las (C), esto no es realmente así, ya que las (B) –creencias y pensamientos sobre (A)-, son mediadores importantes entre los (A) y las (C); llegando a ser las principales y más directos responsables de las (C).

En este orden de ideas, todos los humanos desarrollan un sistema de creencias (Cr) en el que se basan para enjuiciar y valorar a la gente y a los acontecimientos. Aunque se tengan creencias personales o sistemas de valores propios, también se tiene muchas creencias compartidas por los demás miembros de la familia y grupo cultural. (Ellis y Chip Tafrate, 1999). Estas creencias quizás son obtenidas dentro del núcleo familiar, que a su vez son traídas al ámbito escolar, manifestándose de manera negativa o positiva dependiendo de las situaciones que se estén viviendo

Las creencias individuales no son enteramente propias. Buena parte de lo que se considera bueno o malo, correcto o equivocado, se ha heredado de los mayores, la familia y del grupo social, estas son actuadas dentro del ámbito laboral y educativo.

Ninguna de las experiencias por las que atraviesa el ser humano en los diferentes contextos y aspectos de la vida (colegio, la familia, el barrio, etc) tiene un valor establecido. Pero cada uno les puede dar valor bien sea positivo o negativo. Esta es una de las funciones típicas de la naturaleza de cada persona: enjuiciar y evaluar las experiencias. Lo que se desea o prefiere se llama “bueno” y lo que disgusta se llama “malo”. Una vez que se han calificado o evaluado las experiencias (A) – y creado creencias en torno a ellas – las creencias de cada persona determinan los sentimientos y las conductas que acompañan a dichas A. (Ellis y Chip Tafrate, 1999).

4.10 Aspectos racionales e irracionales de la ira

La TREC afirma que es sano y adaptativo experimentar sentimientos negativos cuando se enfrentan frustraciones y decepciones en el devenir cotidiano, pero no es apropiado ni razonable que tales sentimientos lleguen a ser extremos, pues entonces pasan a ser sentimientos desadaptativos y malsanos. (Ellis & Chip, 1997)

En la misma línea, resalta la importancia de saber distinguir las creencias racionales de las que no lo son. Lo común es que un individuo reaccione ante los sucesos activadores (A) con una mezcla de ambos tipos de creencias o ideas (B):

- Creencias constructivas, adaptativas o racionales.
- Creencias destructivas, desadaptativas o irracionales.

Creencias constructivas o racionales:

Son las que “...nos permiten (a) mantenernos vivos y (b) alcanzar las metas y valores que seleccionamos para llevar una vida placentera, disfrutable o que valga la pena.”

(Ellis & Harper, 1975).

Creencias destructivas o irracionales

Son aquellas en las que encontramos una o más de las siguientes características:

1. “Se basan en opiniones subjetivas antes que en hechos objetivos, derivando en una percepción inadecuada de la realidad.
2. Ponen en riesgo el bienestar y la seguridad personal.
3. Impiden el progreso hacia las propias metas.
4. Llevan a experimentar con frecuencia un malestar interno mayor que el que es dable tolerar con comodidad.
5. Producen innecesarios conflictos con otros miembros de la comunidad.”

(Ellis & Harper, 1975 citados por Guzmán, 2012).

Con respecto al punto C (consecuencias), cuando algo va mal en la vida en el punto A, se buscan dos tipos de sentimientos negativos. Estos suelen ser los sentimientos negativos sanos, como, por ejemplo, la decepción, el pesar y la frustración, y sentimientos negativos malsanos,

como, por ejemplo, la depresión, el pánico, la rabia, autoconmiseración y la baja tolerancia de la frustración. (Ellis y Chip Tafrate, 1999).

Las conductas y sentimientos negativos sanos ayudan a combatir y superar los escollos y problemas de la vida y a alcanzar los principales objetivos de cada persona. Estos sentimientos negativos sanos ayudan a vivir de manera productiva, sin frustraciones ni penas innecesarias. Por su parte, los sentimientos negativos malsanos tienden a evitar que se alcance muchos de los principales objetivos de cada persona. (Ellis y Chip Tafrate, 1999).

Hay cuatro Creencias destructivas o irracionales (Cri) importantes que las personas presentan que están íntimamente relacionadas con la emoción de la ira, estas son según Ellis y Chip, (1999).

1. “¡Es *terrible* que haya gente que me trate de manera tan poco atenta e injusta!”
2. “¡*No soporto* que me traten de esa manera!”
3. “¡*Bajo ningún concepto deberían* portarse tan mal conmigo!”
4. “Cómo se conducen de manera tan canallesca, ¡son unas *personas malvadas* que no merecen tener una buena vida y deberían ser castigadas!”

Asimismo, esas actitudes de exigencia y necesidad perturbadora, facilitarían las distorsiones cognitivas entre las que se destacan:

- Sobregeneralización
- Conclusiones negativas
- Adivinar el futuro
- Fijarse en lo negativo
- Descalificar lo positivo
- Magnificar-minimizar
- Razonamiento emocional de “como lo siento así, debe ser cierto”
- Personalizar (creerte la causa de las cosas que pasan, cuando no sea así)
- Estafa (“si no hago las cosas tan bien como debiera y los demás siguen apreciándome, soy una estafa y pronto se darán cuenta”)

Bajo estas creencias irracionales se generan los diferentes comportamientos que se reflejan en las interacciones interpersonales de manera negativa, estos comportamientos, como ya se mencionó previamente, son destructivos, van acompañados de agresiones verbales o físicas.

También se hace mención a otras creencias irracionales que Ellis (1962) ha tabulado, son profesadas con frecuencia y pueden conducir a trastornos emocionales y psicológicos:

- a) Que es una necesidad primordial que un ser humano adulto sea querido o aceptado por cada persona significativa de su comunidad.
- b) Que uno debe ser totalmente competente, adecuado y conseguir lo que se propone en todos los aspectos posibles, si se le ha de apreciar.
- c) Que ciertos individuos son malos, malvados o viles y que deberían ser severamente culpados o castigados por su maldad.
- d) Que, cuando las cosas no son como quisiéramos que fueran, es horrible y catastrófico.
- e) Que la felicidad humana es causada por factores externos y que los individuos tienen poca o ninguna capacidad para controlar sus aflicciones y trastornos.
- f) Que si algo es o puede ser peligroso o atemorizante, uno debe preocuparse terriblemente por ello y debe meditar constantemente la posibilidad de que ocurra.
- g) Que es más fácil evitar que afrontar ciertas dificultades y responsabilidades de la vida.
- h) Que uno debe depender de otros y necesita a alguien más fuerte en quien poder confiar.
- i) Que la historia pasada de uno es un determinante decisivo de la conducta actual y que porque algo afectó su vida en algún momento, tendrá un efecto similar indefinidamente.
- j) Que uno debe sentirse mal con los problemas y trastornos de los demás.

- k) Que existe invariablemente una solución correcta, precisa y perfecta a los problemas humanos y que es una catástrofe si no se encuentra solución.
- l) Que las personas y las cosas deben resultar mejores de lo que son y que es horrible y nefasto no encontrar soluciones rápidas y buenas a los problemas de la vida.
- m) Que la felicidad puede conseguirse con inercia e inactividad o “disfrutando pasivamente”.
- n) Que se debe tener un alto grado de orden o certidumbre para sentirse cómodo o que se debe tener una fuerza sobrenatural en la que confiar.
- o) Que uno puede calificarse globalmente como ser humano y que la valía y autoaceptación de uno mismo dependen de la bondad de su actuación y del grado en que es aceptado por los demás.

Para cada una de estas creencias, Ellis explica detalladamente por qué son irracionales. Por ejemplo, la creencia de que un individuo debe tener un amor y una aceptación universales es irracional porque es arbitraria y porque, invariablemente, producirá distrés, frustración y desengaño. De modo similar, es irracional definir nuestro mérito como seres humanos por acciones u obras, ya que la valía humana es incalculable. Por lo tanto, es lógicamente imposible que cualquiera de nuestras acciones disminuya la estima humana. De hecho, los seres humanos tienen valor simplemente por el hecho de estar vivos, de modo que la valía humana no puede medirse por el esfuerzo.

Según Ellis, el camino para el cambio saludable está señalado: hay que identificar, reconocer y disputar enérgicamente los enunciados irracionales y autoderrotantes que están en la base de nuestra desadaptación, ya que es el medio más seguro para modificar un hábito (visión de la realidad, incluyéndonos a nosotros mismos) arraigado (Guzmán, 2012)

El enfoque racional emotivo ha probado su validez no sólo en el campo clínico para el trabajo con niños, adolescentes, adultos, parejas y grupos en una diversidad de cuadros, sino también en ambientes escolares, comunitarios y organizacionales (Ellis & Grieger, 1977; Oblitas et al., 2010), siendo permeable a la adopción de una perspectiva de prevención y promoción de la Salud Psicológica (Guzmán, 2012) Esto justifica la elección del modelo de Ellis para abordar el problema de investigación.

5. Diseño Metodológico

5.1 Enfoque de investigación cuantitativo

El Enfoque de investigación cuantitativa en ciencias sociales y psicología usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, buscando establecer con esto patrones de comportamiento y comprobación de teorías. (Hernandez Sampieri, 1999). Es secuencial y probatorio y cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de las hipótesis (...). (Sampieri, 2010, pág. 4).

5.2 Diseño no-experimental

Dentro de los diseños de investigación cuantitativa existen varias opciones de acercarse a los objetivos planteados. Para la presente investigación se ha elegido el tipo de diseño No Experimental, debido a la imposibilidad de lograr un control de todos los factores internos y externos que pueden invalidar una información. Según Hernández Sampieri, (2012) éste debe ser elegido “en aquellas situaciones en la que no nos es posible el control y manipulación de las variables”(pág. 44) . Dentro de este tipo de diseños se ha elegido concretamente el diseño Descriptivo, el cual tiene como propósito el describir las características de una población sujeto de estudio y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado, en este caso concreto las ideas irracionales y los estados de ira.

Al respecto, Sampieri (2010) dice que la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro objeto que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan estas (Pág 80)

5.3 Hipótesis

Según Hernández Sampieri (2010), las hipótesis son las guías para una investigación o estudio, las cuales indican lo que se tratara de probar y se definen como explicaciones tentativas

del fenómeno investigado. Las hipótesis se derivan de la teoría de (Williams, 2003) y deben formularse a manera de proposiciones; estas son respuestas provisionales a la pregunta de investigación.

Por tal motivo las hipótesis planteadas para esta investigación son:

- Las ideas irracionales tienden a manifestarse en con altos niveles de ira..
- Los adolescentes presentan altos niveles de ira y altos niveles de ideas irracionales

5.4 Instrumento

5.4.1 STAXI-NA

Se aplicarán dos test psicométricos, en primer lugar se medirá los niveles de ira en los estudiantes de bachillerato de la institución, a través del test denominado El Inventario de Expresión de Ira Estado – Rasgo en niños y adolescentes (STAXI-NA), creador por el autor Spielberger (2005). El presente instrumento es el resultado de transformar el STAXI (Spielberger, 1988) para adultos a una forma adecuada para su aplicación a adolescentes y niños con suficiente capacidad lectora.

La evaluación de la ira se ha ido convirtiendo en algo crecientemente necesario ya que la agresividad infantil, en sus niveles extremos, se ha convertido en uno de los problemas prioritarios a resolver en la infancia. Esto es especialmente cierto si pensamos en algunos hechos que vienen sucediendo repetidamente en todo tipo de culturas y que muestran cómo la agresividad infantil crece tanto en frecuencia como en intensidad.

Uno de los primeros pasos para lograr controlar algo es entenderlo: “saber para prever, prever para poder” decía Compté. Ahora bien, si se pretende saber algo de una manera científica y que, por tanto, permita la secuencia comptiana, el primer paso es lograr medir, cuantificar el problema en cuestión.

En el caso que nos ocupa, la agresividad, se debe comenzar por la evaluación de su primer peldaño: la ira. La emoción de la ira es el estadio primero y más precoz de la agresión y la hostilidad. Esto es lo que se sostiene desde la teoría Anger- Hostility-Aggression (AHA) (Ira – Hostilidad- Agresión). En esta línea teórica, Spielberger (1990) considera la ira como la emoción básica más simple de la que la hostilidad y la agresión representan intensidades y modalidades diferentes. Por tanto el control y manejo de la agresividad y la hostilidad debe iniciarse con el estudio de la ira.

Una posible definición de ira es: “estado emocional que incluye sentimientos de variada intensidad desde una ligera irritación a una rabia o furia intensa” (Spielberger et al., 1983).

Además, se distingue entre dos formas de ira: una transitoria y reactiva que se relaciona con la reacción puntual y concreta a una situación actual, denominada habitualmente como **Ira estado** y otra que se define como una disposición inscrita en la naturaleza de los sujetos que les hace proclives a desarrollar más frecuentes e intensos estados emocionales, a la cual se ha denominado **Ira rasgo**. Esta distinción tiene una larga trayectoria, pero Cattell y Spielberger son sus más inmediatos valederos.

El autor le da las siguientes interpretaciones a las tres variables que contiene este instrumento para la adecuada aplicación del test e interpretación de los resultados de este mismo: **Estado de ira** es la reacción airada y puntual en un momento dado. **Rasgo de ira** es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente. **El control de la ira** consiste en dar salida controlada a los sentimientos de la ira o que las personas intenten el control de la ira calmándose y relajándose.

A continuación se incluyen unas breves descripciones para la interpretación de cada una de las escalas de la prueba.

1. Los sujetos con puntuaciones altas en **IRA ESTADO** indican un estado emocional intenso debido a un estímulo concreto. En población infantil es relativamente infrecuente encontrar sujetos con altas puntuaciones en la situación de cumplimentar un cuestionario.
2. Los sujetos con altas puntuaciones en **IRA RASGO** indican que el sujeto reacciona frecuentemente con rabia y furia. Se sienten maltratados y frustrados.
3. Las distintas formas de **CONTROL DE LA IRA** se matizan en las diferentes escalas: Los sujetos con altas puntuaciones en control se caracterizan por estar siempre alerta por controlar los estímulos productores de reacciones de furia o pueden lograr calmarse llevando a cabo acciones de enfriamiento.

5.4.2 IBT- Modificado

En segundo lugar se aplicará el test que mide ideas irracionales a los estudiantes con niveles de ira con el objetivo de establecer la relación que pueden mantener ambas. La prueba a utilizar es El Inventario de Creencias Irracionales (I.B.T MODIFICADO). El I.B.T. Modificado es obra de Walter Riso y sus colaboradores, que lo estandarizaron en la ciudad de Medellín. Mide nueve (9) ideas o pensamientos irracionales propuestos por Ellis e introduce 3 más para evaluar: la idea de territorialidad, la idea de necesidad de control y la idea de normatividad.

Los puntajes de la escala que aparecen con asteriscos (*) al lado derecho. Deben tenerse en cuenta que se invierta su valor. Así si la persona marca dos (2) el valor para la calificación será cuatro (4).

Con la división de las ideas irracionales referidas anteriormente y teniendo en cuenta la puntuación que debe ser invertida, se realiza la sumatoria y se compara con la media y la desviación estándar en cada una de las subescalas, así: El puntaje de cada idea se compara con la media. Sumándole o restándole la desviación estándar nos da la posibilidad de interpretación: quien pasa de la media más una desviación estándar marca esa idea irracional, si está por debajo del rango inferior quiere decir que esa idea no es significativa para el sujeto.

Las ideas irracionales evaluadas por esta escala son:

Necesidad de aprobación: idea de que es una necesidad extrema para el ser humano al ser amado y aprobado por prácticamente cada persona significativa de su comunidad.

Territorialidad: La creencia de que existe un territorio propio, privado e inviolable que debe ser respetado por todas las personas y que si alguien intenta traspasar ese límite deberá sentirse terriblemente vulnerable, ansioso y amenazado por la violación de su intimidad.

Autoexigencia: La idea de que para considerarse a uno mismo valioso se debe ser muy competente, suficiente y capaz de lograr cualquier cosa en todos los aspectos posibles.

Necesidad de control: La idea de que la razón siempre debe primar sobre la emoción.

Culpar a otros: La idea de que cierta clase de gente es vil, malvada e infame y que deben ser seriamente culpabilizados y castigados por su maldad.

Normatividad: La creencia de que son la sociedad y la cultura las que establecen lo que está bien o mal, constituyéndose en un criterio irrefutable por el cual las personas se deben regir necesariamente, incluso sin estar de acuerdo.

Reacción a la frustración: La idea de que es tremendo y catastrófico el hecho de que las cosas no vayan por el camino que a uno le gustaría que fuesen.

Irresponsabilidad emocional: La idea de que la desgracia humana se origina por causas externas y que la gente tiene poca capacidad, o ninguna, de controlar sus penas y perturbaciones.

Ansiedad por preocupación: La idea de que si algo es o puede ser peligroso o temible uno deberá sentirse terriblemente inquieto por ello, deberá pensar constantemente en la posibilidad de que esto ocurra y el no pensar de forma constante en este potencial peligro considerado como irresponsabilidad por parte de uno.

Evitación de problemas: La idea de que es más fácil evitar que afrontar ciertas responsabilidades de la vida.

Dependencia: La idea de que se debe depender de los demás y que se necesita a alguien más fuerte en quien confiar.

Influencia del pasado: La idea de que la historia pasada de uno es un determinante decisivo de la conducta actual y que algo ocurrió alguna vez y le conmocionó, debe seguir afectándole indefinidamente.

Perfeccionismo: La idea de que invariablemente existe una solución precisa, correcta y perfecta para los problemas humanos, y que si esta solución perfecta no se encuentra sobreviene la catástrofe.

5.4.2.1 Puntos de corte del IBT modificado

No. Preg	Sub-prueba	Lim. Inferior	Media	Lim. Superior
1	Necesidad de aprobación	23	30.96	38
1 ^a	Territorialidad	26	32.3	39
2	Autoexigencia	24.4	30.2	36
2 ^a	Necesidad de control	28	32.7	38
3	Culpar a otros	24.6	30.3	36
3 ^a	Normatividad	26	32.7	39
4	Reacción a la frustración	26	31.2	37
5	Irresponsabilidad emocional	19.4	24.7	30
6	Ansiedad por preocupación	24	30.6	37
7	Evitación de problemas	21	27.6	34
8	Dependencia	21	27.8	34
9	Influencia del pasado	19.4	25.2	31
10	Perfeccionismo	25	30.6	36

5.5 Población

En la Institución Educativa para la Vida CEVIDA hay 449 estudiantes en total, divididos en dos jornadas en la mañana los estudiantes de bachillerato, en esta jornada hay 207 alumnos los cuales 103 son hombres y 104 son mujeres y en la tarde los estudiantes de primaria en el cual hay 242 alumnos de los cuales 126 son hombres y 116 son mujeres. En la Institución existen alumnos de estratos socioeconómicos 1,2 y 3, pero la mayoría de la población es de estrato socioeconómico 2.

La población a utilizar para la realización del proyecto de investigación, son los estudiantes de Bachillerato (sexto a once), los cuales se encuentran en etapa de adolescencia con edades entre los 11 y 17 años, de estrato socioeconómico 1,2 y 3; la población en total son 207 estudiantes para la aplicación de los instrumentos ya mencionados.

Para la selección de la población a estudiar se utilizó un consentimiento informado por grupo para que los padres de estos adolescentes dieran la autorización de participar en la investigación.

La población que se escogió inicialmente fueron los estudiantes de bachillerato un total de 207, el día que se aplicaron los instrumentos faltaron 14 de los estudiantes, quedando así 193 instrumentos para seleccionar y de esta selección se descartaron 12 porque la edad sugerida por el manual del test la superaban; además de 8 pruebas que quedaron por fuera del estudio, ya que no cumplían requisitos apropiados. Llegando así a una muestra de 171 estudiantes en total.

5.6 Muestreo

Para el muestreo se han elegido el total de los estudiantes de la IE (grados sexto a once), toda vez que el número total no excede los 171. Este tipo de muestreo se conoce como muestreo aleatorio probabilístico simple.

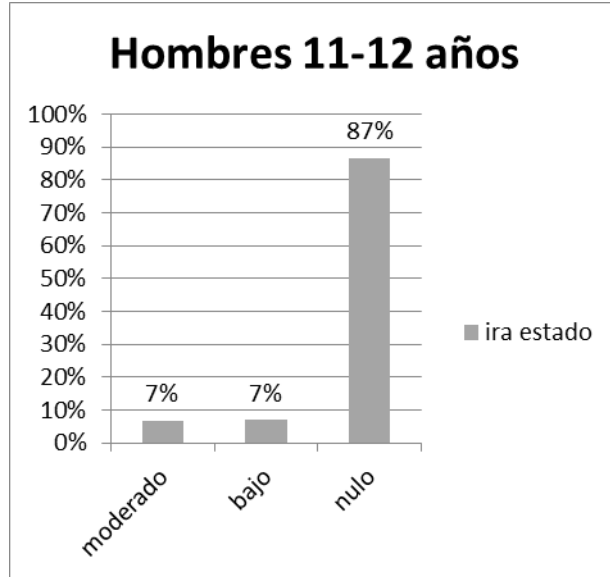
6. Discusión de resultados

6.1 Graficas Staxi-NA por edad y género

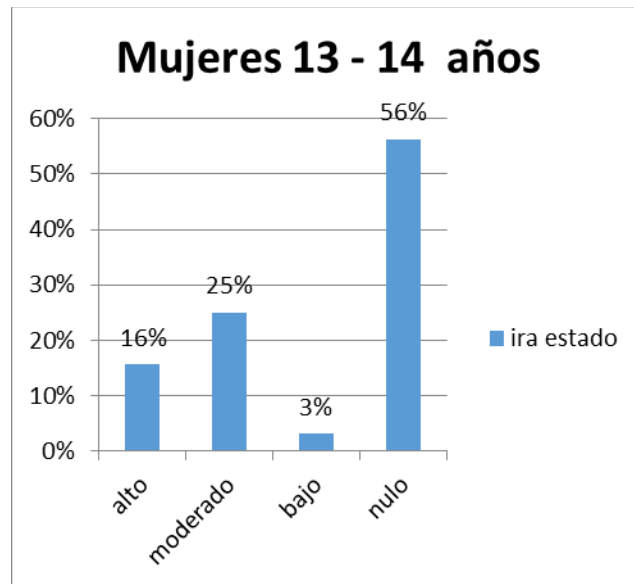
6.1.1 Ira Estado



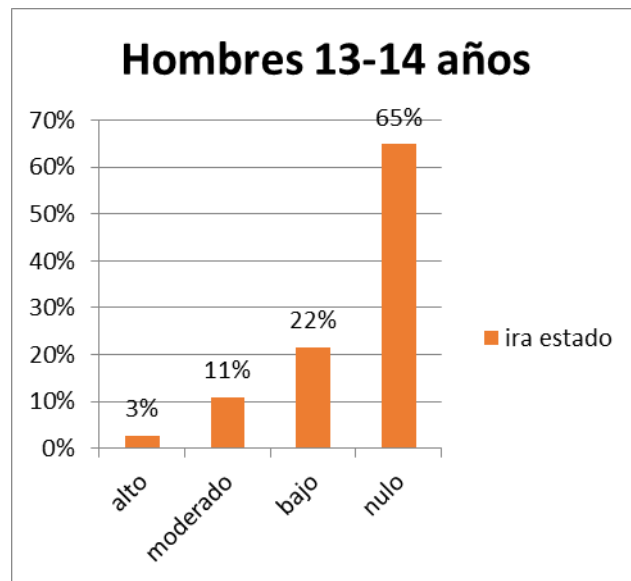
El 50%, el cual es el porcentaje más alto, de las mujeres entre 11 y 12 años de edad no presentan “ira-estado”. El 29% de las mujeres presentan una moderada ira-estado. El porcentaje más bajo, el 21% de las mujeres, presentan un alto nivel de “ira-estado”



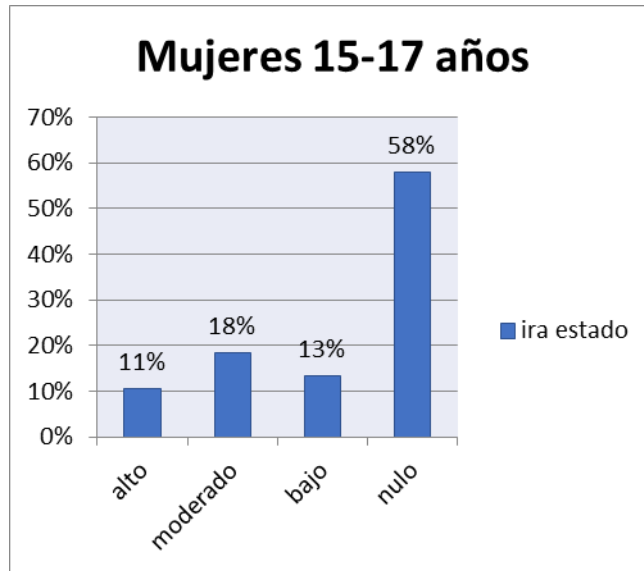
El 87% de los hombres, entre 11 y 12 años de edad, no presentan “ira-estado”. Solo el 7% presentan “ira-estado”



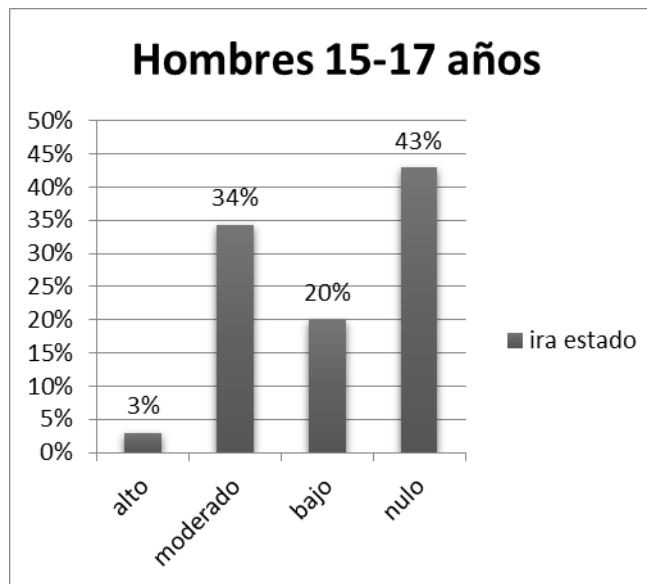
Las mujeres entre 13 y 14 años de edad, solo el 16% es alto, en el 56% de la población no se presenta, la “ira-estado” es nula.



Los hombres entre 13 y 14 años de edad, solo en el 3% se presenta alto, el 65% es nulo, es decir no presentan “ira-estado”, que es el porcentaje más alto.

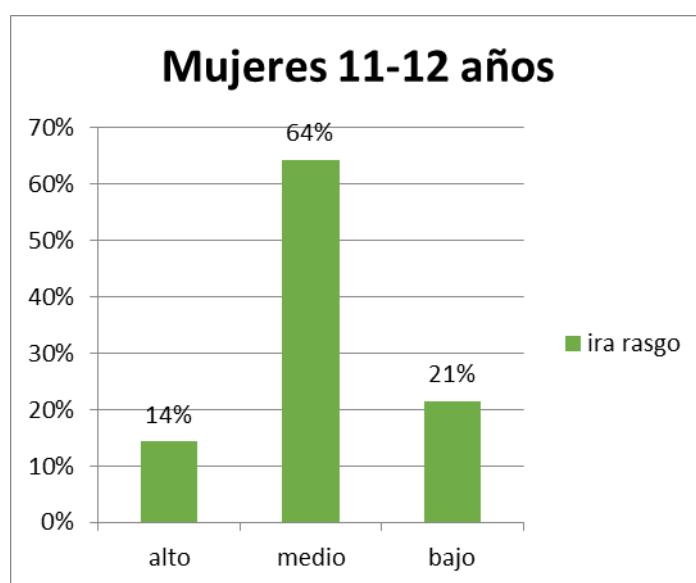


El 58%, el porcentaje más alto, de las mujeres entre 15 y 17 años de edad, no presentan “ira-estado”. El 18% de las mujeres es moderado, solo el 11% de ellas es alto.

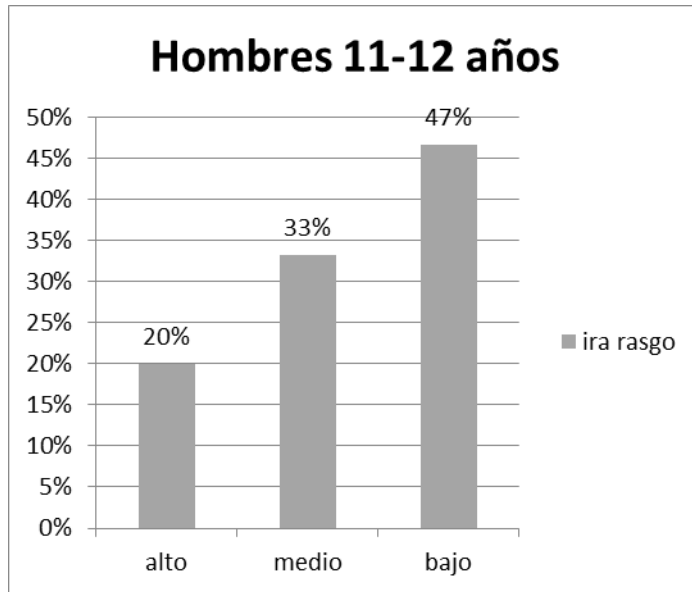


Los hombres entre 15 y 17 años de edad, no presentan “ira-estado”, representado en un 43% de ellos; le sigue el 34% que presentan “ira-estado” en puntaje moderado.

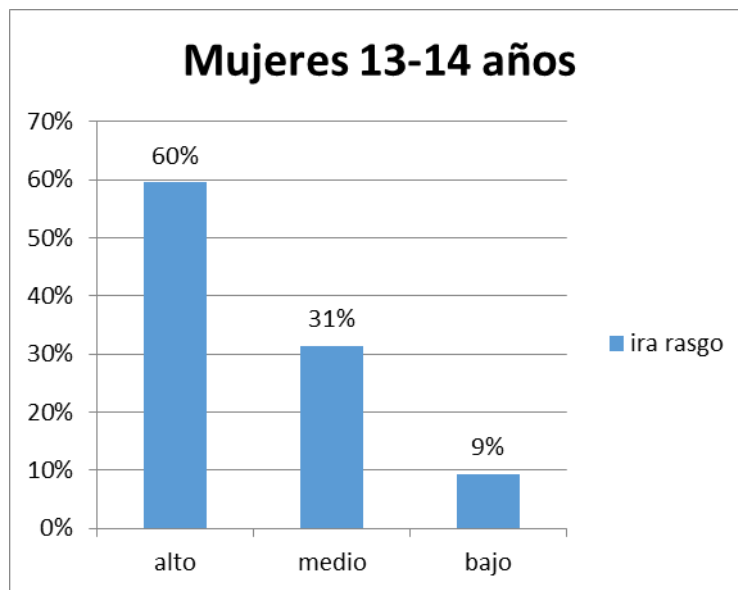
6.1.2 Ira Rasgo



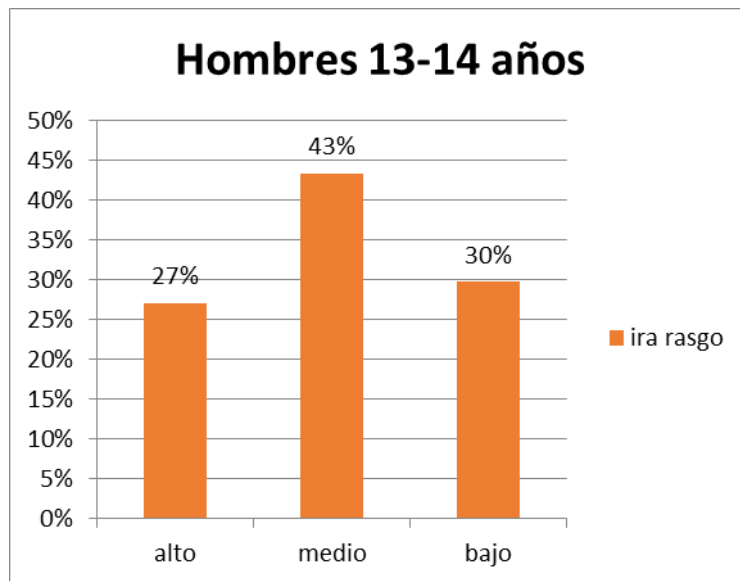
El 64% de las mujeres entre 11 y 12 años de edad obtuvieron una puntuación media. Solo el 14%, lo presentó alto



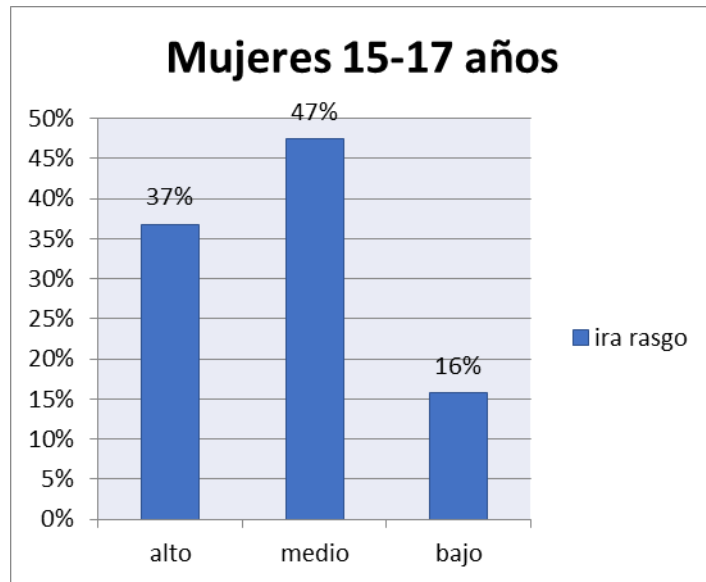
El porcentaje más alto, el 47%, de los hombres entre 11 y 12 años de edad, fue bajo “ira-rasgo”



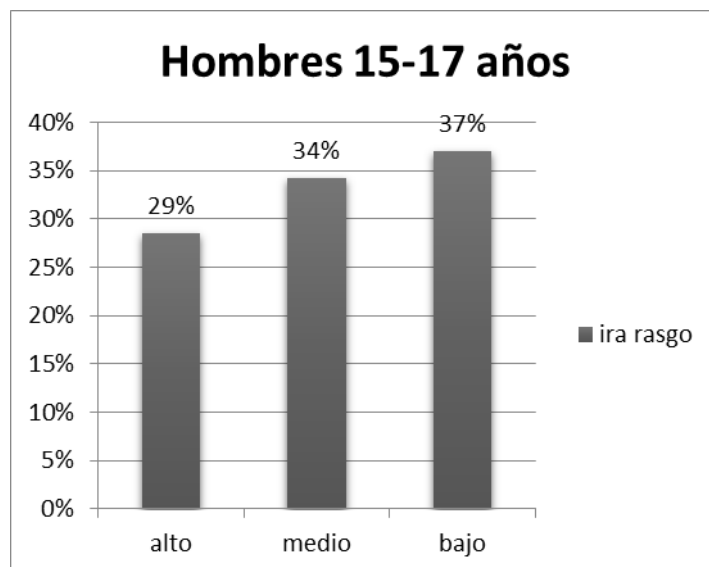
Las mujeres entre 13 y 14 años de edad obtuvieron una puntuación alta en “ira-rasgo” con un 60%. El 9% fue bajo.



El 43% de los hombres entre 13 y 14 años de edad, siendo el porcentaje más alto, presenta un nivel medio en “ira-rasgo”. En el 30% de ellos es bajo y un 27% es alto.

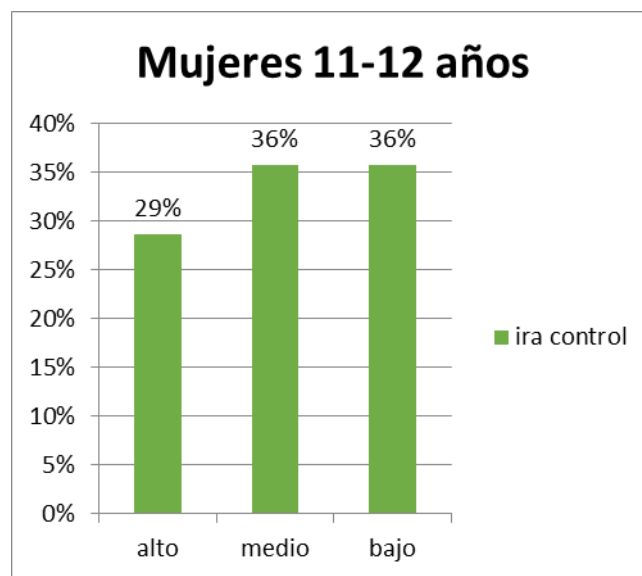


Las mujeres entre 15 y 17 años de edad, el 47% de ellas, presentan un nivel medio en “ira-rasgo”. El 16% de ellas, tienen un nivel bajo en esta variable.

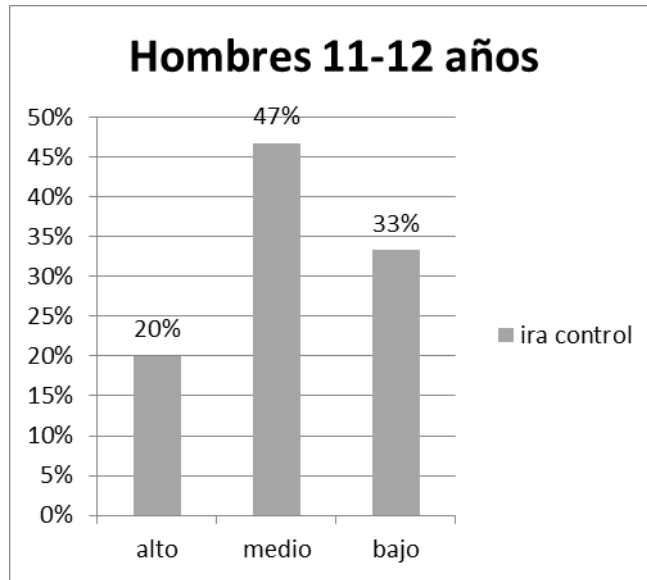


El porcentaje más alto, el cual es el 37% de los hombres entre 15 y 17 años de edad, presentan un nivel bajo en “ira-rasgo”; el 34% de estos es medio y el 29% lo presentan alto.

6.1.3 Ira Control



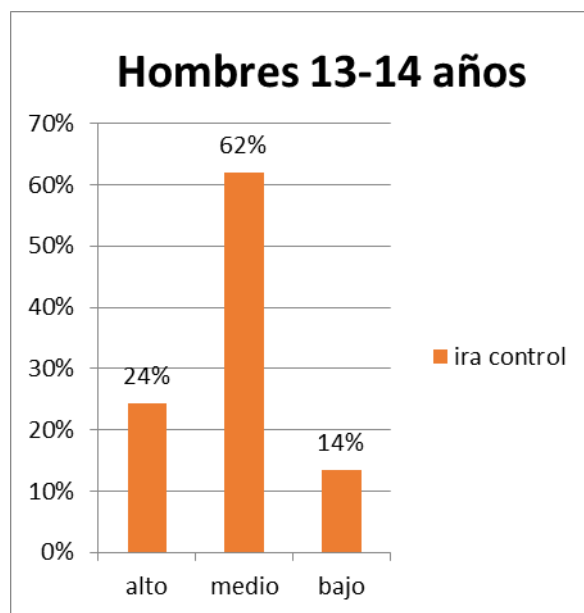
Las mujeres entre 11 y 12 años de edad, la variable “ira-control”, el 36% de ellas presentan un nivel medio, el mismo porcentaje también se presenta en el nivel bajo. El 29% de ellas es alto.



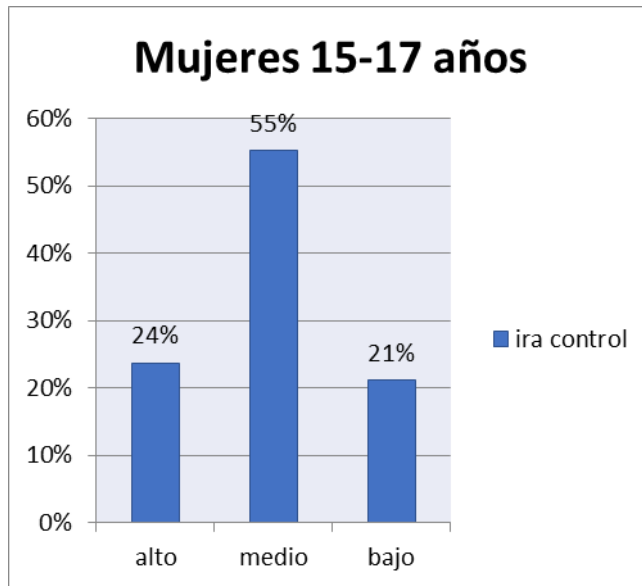
Los hombres entre 11 y 12 años de edad presentan un porcentaje del 47% del nivel medio “ira-control”. En el 33% es nivel bajo y solo el 20% de ellos lo presentan alto.



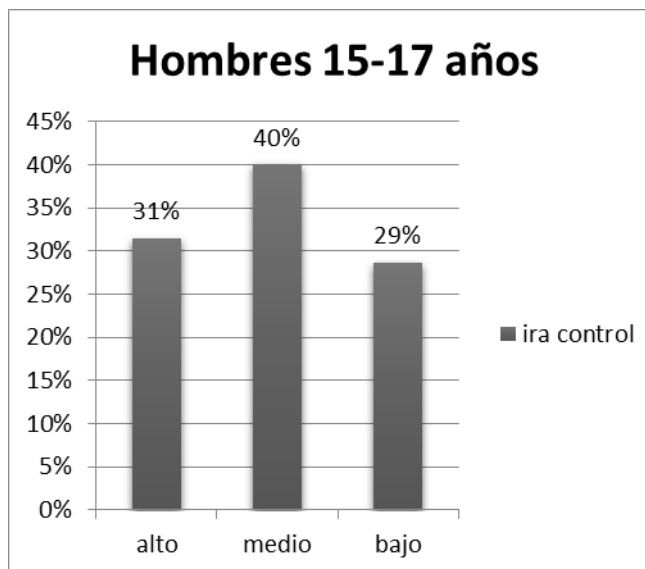
El 59% de las mujeres entre 13 y 14 años de edad, más de la mitad de las que se evaluaron, presentan un nivel bajo en “ira-control”.



Los hombres, entre 13 y 14 años de edad, el 62% presentan un nivel medio de “ira-control”. El 14% de ellos lo presentan en un nivel bajo.

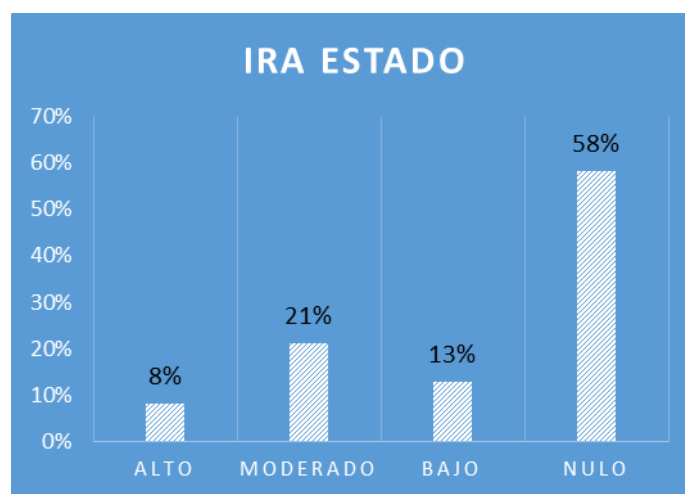


Las mujeres entre 15 y 17 años de edad, el 55% (porcentaje más alto), presentan un nivel medio en “ira-control”

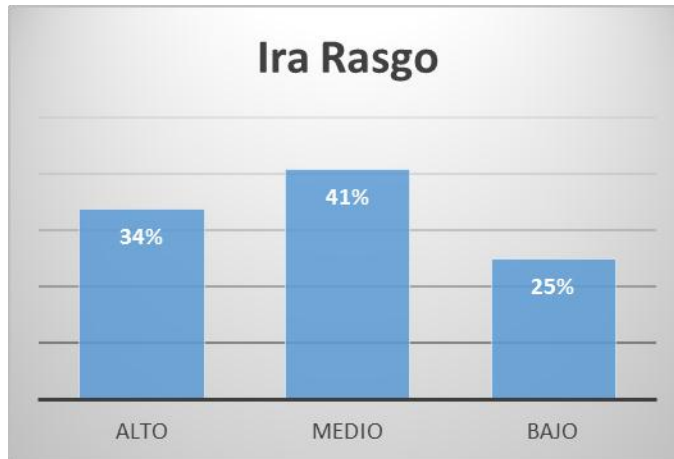


El porcentaje más alto, es decir el 40% de los hombres entre 15 y 17 años de edad, presentan un nivel medio en “ira-control”

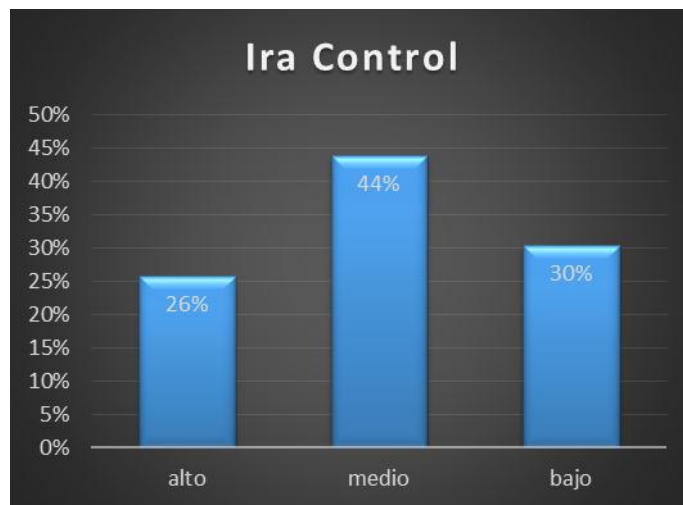
6.1.4 Gráficos STAXI-NA total de la población



El 58% de la población, porcentaje más representativo, no presentó “ira-estado”. Solo en el 8% de la población se presentó “ira-estado” alto.

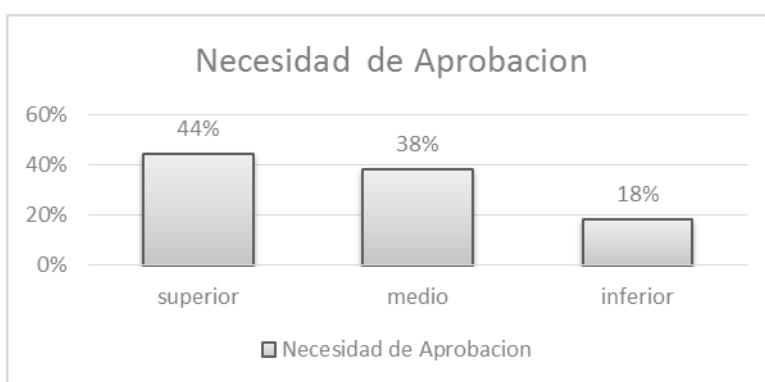


El porcentaje más alto de la población, el 41% presentó un nivel medio en “ira-rasgo”.
En el 25% fue bajo el nivel de “ira-rasgo”.



El puntaje más alto (44%) de “ira-control” se presenta en un nivel medio. El 26% de la población refiere un nivel alto y el 30% presenta un nivel bajo en “ira-control”.

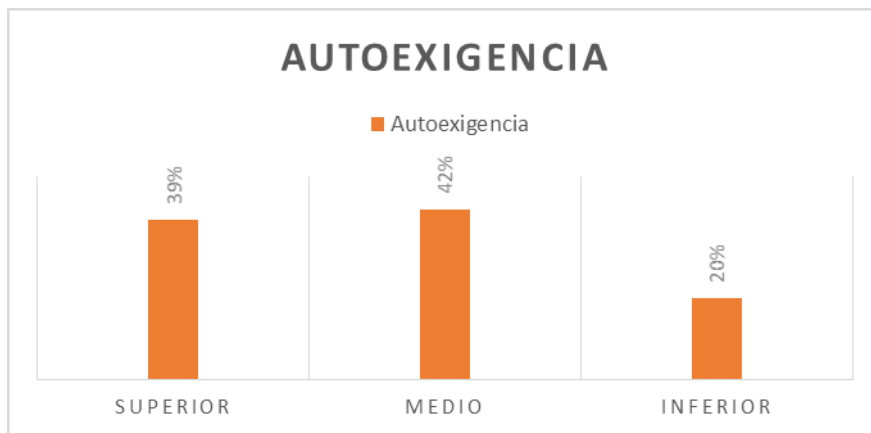
6.2 Gráficos IBT (IDEAS IRRACIONALES)



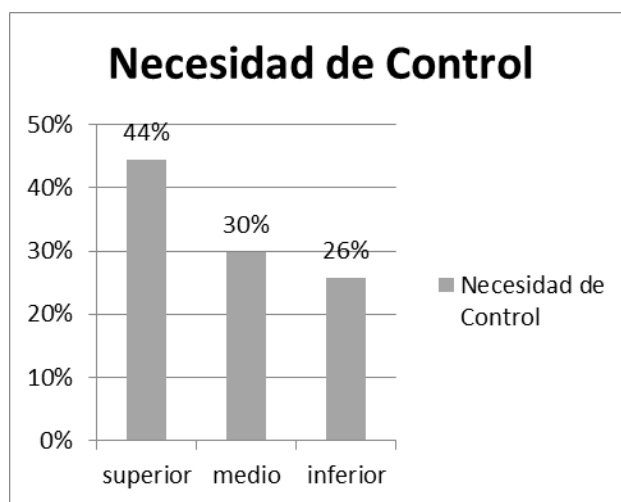
El 44% de la población tiene una puntuación superior en “necesidad de aprobación”, le sigue en un nivel medio el 38% de la población. El 18% de la población tiene un nivel inferior en esta variable.



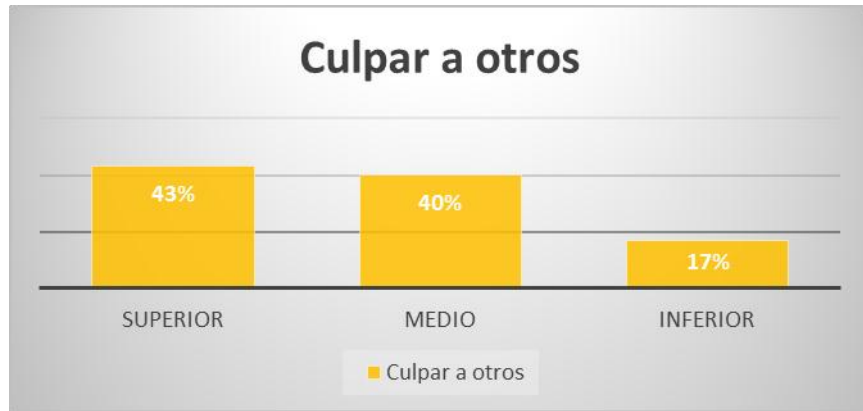
El 63% de La población presenta un nivel superior en territorialidad. El 29% de la población refiere un nivel medio y sólo el 8% de la población presenta un nivel inferior de esta variable.



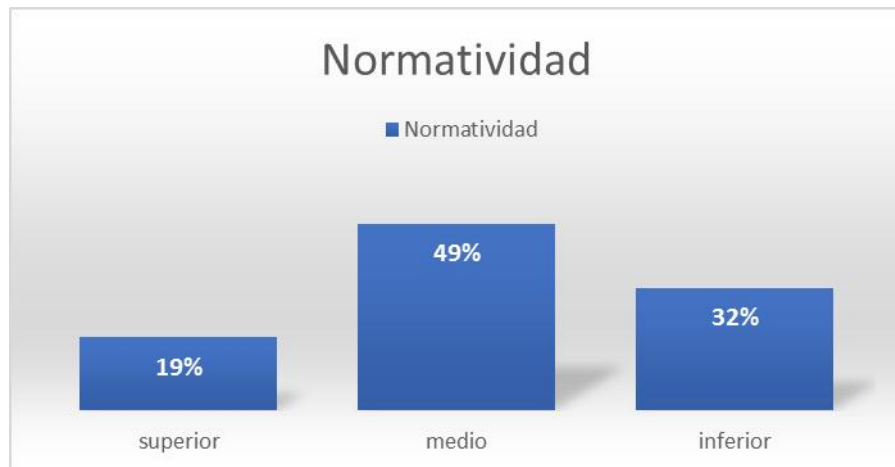
El nivel de auto exigencia tiene una puntuación media con un porcentaje del 42%. El 39% de la población tiene un nivel superior de esta variable. El nivel inferior estuvo en el 20%.



El 44% de la población presenta un nivel superior en “necesidad de control”; el puntaje medio está representado en el 30% y el nivel inferior en el 26%.



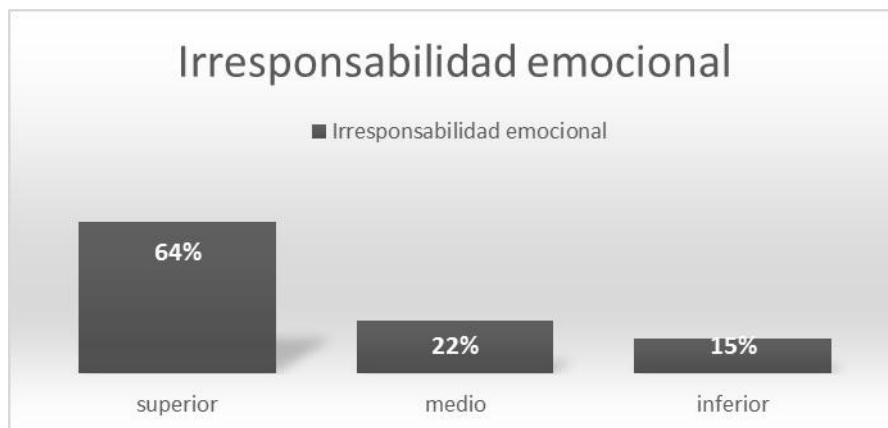
La tendencia de culpar a otros fue del 43% en el nivel superior. El 40% de la población presentó un nivel medio, el inferior el 17%.



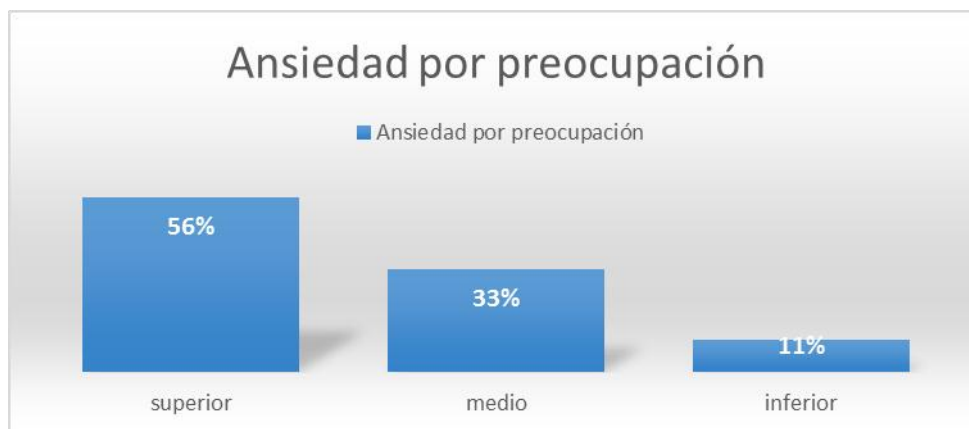
La normatividad en el 19% de la población fue superior. El 49% fue medio en normatividad. El 32% de la población presentó un nivel bajo en “normatividad”.



El 44% de la población, porcentaje más alto, corresponde a un nivel medio en frustración. El 29% presentó un nivel superior y el 28% de la población presentó un nivel inferior.



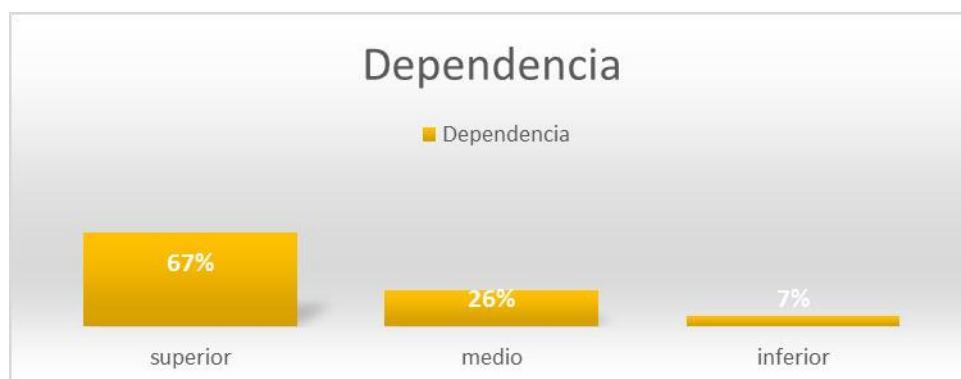
La “irresponsabilidad emocional” se presenta en un nivel superior en el 64% de la población. El 22% presenta un nivel medio y solo el 15% tiene un nivel inferior en “responsabilidad emocional”.



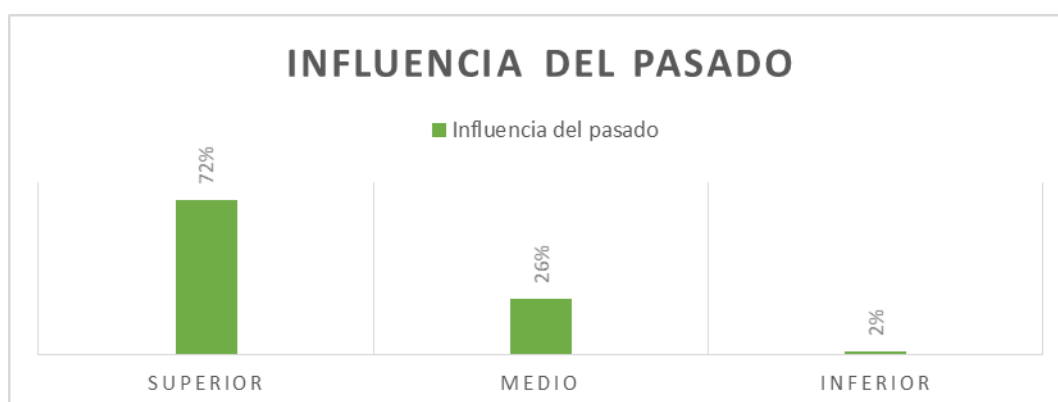
El 56% de la población presenta un nivel superior en ansiedad. El 33% en un nivel medio y solo el 11% de los estudiantes tienen un nivel inferior en esta variable.



El 18% de la población presenta un nivel superior en “evitación de problemas”. El 54% de los estudiantes presentan un nivel medio y solo el 5% un nivel inferior en esta variable.



En el 67% de la población se presenta un nivel superior en “dependencia”. El 26%, un nivel medio. Y el 7% de la población presenta un nivel inferior en esta variable.



El 72% de la población presenta un nivel superior en “influencia del pasado”; el 26% de la población refiere un nivel medio y solo el 2% tiene un nivel inferior de “influencia del pasado”



El porcentaje más alto está en un nivel superior, representado en el 46% de la población. El nivel medio, el 36% de la población y el 18% de ellos se presentan en un nivel inferior esta variable.

6.3 Niveles de ira e ideas irracionales

Idea irracional	Adolescentes con ira estado en nivel superior (%)	Adolescentes con ira rasgo en nivel superior (%)	Adolescentes con nivel bajo en control de la ira (%)
Necesidad de Aprobación	35.7	43	44.2
Territorialidad	85.7	72.4	69.2
Autoexigencia	57.1	51.7	42.3
Necesidad de Control	35.7	37.8	32.6
Culpar a Otros	57.1	48.2	46.1
Normatividad	64.2	50	59.6
Reacción a la Frustración	64.2	41.3	34.6
Irresponsabilidad Emocional	57.1	75.8	67.3
Ansiedad por Preocupación	78.6	65.5	61.5
Evitación de Problemas	57.1	63.8	65.4
Dependencia	42.8	56.9	59.6

Influencia del Pasado	78.6	77.5	80.7
Perfeccionismo	50%	50	42.3

7. Limitaciones

Una de las limitaciones de la investigación está dada por el tipo de muestreo empleado, que fue el deliberado o intencional, ya que por la naturaleza de la problemática abordada y el número de casos disponibles en la institución en donde se verificó, era poco factible la utilización de un muestreo más riguroso y de alcances más amplios. En esa misma línea, se debe considerar que los resultados de la investigación no pueden generalizarse.

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que existen otros instrumentos más apropiados para la medición de ideas irracionales en adolescentes, pero dada la imposibilidad para la consecución de la prueba se optó por la utilización de la más reconocida y empleada en el medio para este fin

Por último, una parte de la población a la cual se le aplicaron las pruebas mostró dificultad para el seguimiento de instrucciones, lo que permite inferir que la utilidad de los instrumentos autoaplicados, puede ser reducida en adolescentes.

8. Discusión

Las marcadas diferencias en cuanto a las variables que se midieron con respecto al constructo de la ira pueden explicarse dado el rango relativamente amplio de edad se que contempló y lo planteado por Palacio (2011) quien señala la complejidad de cambios que enfrenta el adolescente presentando modificaciones emocionales que lo llevan a innumerables estados de ánimo, en cortos periodos de tiempo.

En lo referente a las ideas irracionales más comunes, principalmente en aquellos individuos que puntuaron alto en alguna de las variables relacionadas con la ira, puede decirse que:

Los altos índices en la necesidad de aprobación pueden estar dados, como lo plantea Guzmán (2012) por una característica propia de la etapa evolutiva sumada al “estatus” que otorga dentro de un grupo social adolescente el ostentar poder o suscitar admiración, es probable que por esto algunos de los sujetos investigados recurran a comportamientos hostiles y agresivos para posicionarse dentro del círculo al cual pertenecen.

Ideas como influencia del pasado poseen un énfasis común en el notable peso que le asignan los jóvenes a los acontecimientos individuales y a los sucesos negativos que les toca

enfrentar; esto ya había sido planteado por Guzmán en el 2012 en una investigación con adolescentes con intento suicida.

Este mismo autor, en el estudio ya mencionado también encuentra elevados índices de ideas como irresponsabilidad emocional y culpar a otros, y las señala como reveladoras de un locus de control externo acompañado de una actitud fatalista sobre el propio destino, además de la victimización como postura asumida de manera frecuente. En el caso concreto de culpar a otros “la búsqueda de la “justicia” asentada en la identificación y sanción del “culpable”, puede potenciar que los inevitables desencuentros y conflictos, particularmente en la vida familiar y social, alcancen cuotas muy elevadas de tensión y desgaste emocional que aumentan el nivel de riesgo de los adolescentes.”

Teniendo en cuenta lo anterior, aun cuando los hallazgos del presente estudio no son estadísticamente significativos, sí arrojan algunas claridades sobre las características de la población investigada, que pueden ser de utilidad a la hora de implementar programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad que posibiliten el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

9. Conclusiones

Después de observar los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento el STAXI-NA, se puede concluir que en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello, presentan los siguientes niveles de ira: en la ira estado se evidencio que la mayoría de la población investigada no presentó ira en el momento de la aplicación de la prueba. Por otra parte en ira rasgo solo las mujeres entre los 13 y 14 años de edad puntuaron alto el resto se encuentran en la media y en bajo. Y por último en ira control los resultados arrojados fueron que los hombres de bachillerato en el control de su enojo se encuentran por encima que el de las mujeres.

Según los resultados identificados en la aplicación del IBT se evidencia que las ideas irracionales que predominan en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello, son seis entre las cuales se destaca irresponsabilidad emocional, influencia del pasado y territorialidad por encima de necesidad de control, culpar a otros, ansiedad por preocupación y evitación de problemas.

No se observó una relación directa entre ira e ideas irracionales en la población estudiada, ya que la mayor parte de los sujetos encuestados, si bien presentaban en algunos casos niveles superiores de estas ideas, no puntuaron alto en la medición de dicha emoción en sus diferentes

componentes (ira estado 8% de los encuestados, ira rasgo 34% de los encuestados, ira control bajo 30% de los encuestados)

10. Referencias

Ardila, C. (1996). Segunda parte: Si no expreso mi ira, terminare siendo un soldado más de esta guerra que nunca acabara. *La cosecha de la ira*. ARCAN Editores LTDA. Colombia (p. 81).

Beck, A. (2003). Capítulo 1: las raíces del odio; Capitulo 8: violencia individual. *Prisioneros del odio- las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Bilbao- España. (pp. 23-205)

Blanco, M. et Gracias, S., Grissi, L., Montes, L. (2006). Capítulo I: La violencia entre adolescentes. Referencia Teórico- Conceptuales. *RELACIONES DE VIOLENCIA ENTRE ADOLESCENTES- Influencia de la familia, escuela y la comunidad*. Espacio Editorial. Argentina. (pp. 17-20)

Brooks, F. (1959). *Psicología de la adolescencia*. Argentina: Kape-lusz.

Carnwath, T & Miller, D. (1986). Terapia cognitiva. Psicoterapia conductual en asistencia primaria. Editorial Martínez Roca. Londres- Inglaterra. (pp. 151-158)

Castro, A. (2004). Capítulo I: Los rostros de la violencia; Capítulo II: Violencia en la escuela. *Desaprender la violencia- un nuevo desafío educativo*. Editorial Bonum. Argentina. (pp. 22-48)

Castro, A. (2006). Capítulo 2: El maltrato va a la escuela. *Violencia silenciosa en la escuela- Dinámica de acoso laboral y escolar*. Editorial Bonum. Argentina. (pp. 51-52)

Catalán, A. (Enero, 2011). Capítulo 2: la violencia asociada a la ansiedad; Capitulo 4: Expresión de las emociones; Capitulo 6: Dominio de la ira. *Cómo superar el descontrol emocional ¿Cuántas veces has intentado cambiar tu carácter impulsivo y no lo has conseguido?* Centre Psicología Clínica Formativa. España. (pp. 22-69)

Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). *Emociones sociales II* (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F.Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción*. Valencia-Madrid. (pp.3-4). McGrawHill.

Recuperado de: <http://www.uv.es/choliz/EmocionesSociales.pdf>

Chóliz, Mariano (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia-Madrid. McGrawHill (pp.3-29). Recuperado de: www.uv.es/~choliz

COEPA. *Psicología Básica III. Psicología de la emoción*. (pp.3-13). Medellín- Colombia. Recuperado de: <http://www.pircoepa.es/public/muestras/TMM5.pdf>

Delgado, A. (Enero- Junio, 2010). Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el caribe*. Revista del programa de psicología de la universidad del norte. N°25. Editorial Uninorte. (pp. 203-243).

Diaz, I. & Delatorre, L (Mayo- Junio, 1985). El adolescente agresivo. Alborada. ED. 01.N°240. Medellín- Colombia. (pp. 203-207).

Domínguez, F., Fernández, E., García, B., Jiménez, M., & Martín, M. (2010-2011). Tema 6: La alegría, la tristeza y la ira. *Guía de estudio de la asignatura. Psicología de la emoción 2ª & parte. Plan de trabajo y orientaciones para su desarrollo*. (p.16). Recuperado de: http://horarioscentros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/37712/guiaemocioniiparte201011.pdf

El COLOMBIANO (Noviembre 2, 2011). Preocupación por acoso escolar a alumnos de primaria de Latinoamérica. Recuperado de: <http://m.elcolombiano.com/article/14744>

Eljach, S. (Noviembre, 2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Unicef. Ciudad del Saber- Panamá. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Fernández- Abascal, E. (2009). Capítulo 2: Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. *Emociones Positivas*. Ediciones Piramide. Madrid- España. (pp. 48-94)

Ferrero, O. (2012). Capítulo 1: Mito o realidad. Bullying ¿Mito o Realidad? Editorial trillas. México. (pp. 14-17).

Fize, M. (2002). Capítulo 3: El adolescente y la sociedad. Los adolescentes son violentos e incluso pueden volverse criminales. *Los adolescentes*. Edición de Cavalier Bleu. (pp. 107)

Galvis Ramírez y Cía. S.A. (Marzo 15, 2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de “matoneo”. Recuperado de: <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>

Guzmán, P (2012). La adolescencia: Conceptos básicos. *Ideas irracionales y dimensiones de la personalidad en adolescentes con intento de suicidio*. Universidad nacional mayor de San Marcos. Lima, Perú. (pp. 59-66)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M., (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México D.F. (pp. 4-80).

Keimer, R. (2005). Capítulo 8: La ira. *Arte de buen vivir*. 1^a ed. Editorial Paidós. Buenos Aires- Argentina. (pp. 165-169).

Kerr, A. (1983). Capítulo 6: Lugar de la ira. *Como superar la ira*. Editorial Norma. Colombia.

- Latorre, A. & Muñoz, M. (2001). Aproximación al concepto de violencia y agresividad. *Educación para la tolerancia- Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Editorial Desclée de Brower, S.A. Bilbao- España. (pp. 29-48).
- Lega, L. et Caballo, V., Ellis, A. (Febrero de 2002). La terapia cognitiva conductual y la TREC. II ¿Qué es la terapia cognitivo- conductual? *Teoría y práctica de la terapia racional emotiva- conductual 2da edición*. Siglo XXI de España Editores. Madrid, (pp. 3-5)
- León, L., Pérez, M., & Redondo, M., (Junio 2008). 1. La emoción de ira, 2. Definición y Concepto de ira. *Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. XI. No.28. (pp.2-6) Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf>
- Mace, D. (Julio- Agosto, 1990). Cuando la ira se enciende. *Revista familia y sociedad, Ser padres*. V. 15. N°61. Bogotá- Colombia. (pp. 28-29).
- Ministerio de educación nacional (2013). Agresión escolar prueba superada. Agresión escolar: prueba superada. Editorial Santillana S.A. (p. 31)

Ortega, R. et Del Rey, R. (2003). La conflictividad y el riesgo de violencia escolar. *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. España. (p.20)

Palmero, F et Fernandez, E (1998). Capítulo 1: Procesos y emociones. *Emociones y adaptación*. Barcelona- España. Editorial Ariel, S.A. (pp. 17-33)

Palermo, F. et Martínez, F. (2008). Capítulo 2: la emoción; Capitulo 8: emociones básicas; Capitulo 9: emociones sociales; Capitulo 14: emociones y salud. *Motivación y emoción*. Editorial McGRAW-HILL. Madrid- España. (pp. 27- 372)

Pineda, S. & Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de los adolescentes. Editorial MINSAP. Habana, Cuba. (pp. 15-21). Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf

Ramírez, J. (2000). Capítulo 1: Agresión y agresividad. Agresión: Un enfoque psicológico. Editorial Promolibro. Valencia- España. (pp. 25-26)

Reeve, J. (1994). Aspectos fisiológicos y cognitivos; funciones y expresiones de la emociones; cuestiones teóricas en la investigación sobre emoción. Motivación y emoción.

McGRAW-HILL/ Interamericana de España, S.A. Madrid. (pp. 320-391)

Rincón, M. (2011). Capítulo 2: La agresión. Bullying Acoso Escolar. Editorial Trillas. México.

(pp. 41-47)

Savater, F. (2005). IV La ira. Los siete pecados capitales. Editorial Sudamericana. Bueno Aires-Argentina. (p. 81).

Socorro Castro, M. (1976) La agresividad. *Cuadernos Colombianos*. Vol. 19. (p.75)

Schmidt- Atcert, L. (1985). *Psicología de las emociones: acentuación de los procesos fisiológicos*. Barcelona: Editorial Herder. (p.22).

Spielberger, C. D. (2005). *STAXI-NA Inventario de Expresión de Ira- Estado-Rasgo*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.

Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Estudios acerca de la agresión: Diferentes aportes. Buenos Aires, República de Argentina. Editorial Lumen. (pp.19- 22).

(Septiembre, 2012). *Palabra maestra*. No.31. Bogotá- Colombia. (p.). Recuperado de:http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1377547042PALABRA_MAESTRA%2031BAJA.pdf

11. Anexos

11.1 TEST STAXI-NA

PARTE 1

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a sí misma. Lee cada frase y **marca con un aspa (X)** aquella respuesta que mejor describa **CÓMO TE SIENTES AHORA MISMO**

CÓMO ME SIENTO AHORA MISMO

	Poco	Bastante	Mucho
1. Estoy furioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estoy enfadado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estoy rabioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tengo ganas de insultar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tengo ganas de pegar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estoy molesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tengo ganas de dar patadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tengo ganas de maltratar a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.

PARTE 2

INSTRUCCIONES

Lee cada frase y **marca con un aspa (X)** la respuesta que mejor describa **CÓMO TE SIENTES HABITUALMENTE**

CÓMO ME SIENTO HABITUALMENTE

	Casi nunca	A veces	Casi siempre
9. Tengo mal genio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me irrito fácilmente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me enfurece retrasarme por culpa de otros ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me enfurece que no se reconozca que trabajo bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Exploto fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Digo cosas desagradables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me enfurece que me corrijan delante de otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me enfurece hacer bien un examen y tener mala nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.

PARTE 3

INSTRUCCIONES

A continuación aparecen reacciones que tiene la gente cuando está enfadada.

Lee cada frase y marca aquella respuesta que mejor describa **QUÉ SUELES HACER CUANDO ESTÁS ENFADADO**

CUANDO ME ENFADO...

- | | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Demuestro mi enfado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Escondo mis sentimientos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Tengo ganas de llorar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Prefiero estar solo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Doy portazos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Discuto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Siento rabia pero me lo callo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Cuando pierdo el control, sé dominarme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Me tranquilizo antes que los otros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Controlo mi furia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Me enfrento directamente con lo que me enfada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Controlo mis sentimientos de ira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Respiro profundamente para tranquilizarme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Hago cosas que me tranquilizan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Trato de relajarme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Hago cosas que me calman | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.



Autor: C. D. Spielberger.

Adaptación española: V. del Barrio y A. Aluja.

ADAPTADO CON PERMISO DE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT RESOURCES (PAR).

Copyright © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan uno en negro, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE** - Printed in Spain. Impreso en España.

11.2 Test I.B.T Modificado.

Este es un inventario de cómo usted cree y se siente acerca de varias cosas. Para cada pregunta usted debe encerrar en un círculo un número de la columna de la derecha, el cual exprese mejor su actitud hacia la pregunta. Asegúrese de marcar la que usted actualmente siente o cree y no como usted cree que debería sentir.

No es necesario pensar mucho. Trate de evitar lo neutro o la respuesta “tres” (3) tanto como le sea posible. Sólo utilice estos números si usted realmente no puede decidir si está de acuerdo o no. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas. Cuanto más sinceramente conteste, más útil será este test para usted.

1: Muy de acuerdo

2: Moderadamente de acuerdo

3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4: Moderadamente en desacuerdo

5: Muy en desacuerdo

1	Es importante para mí que otros me aprueben	1 2 3 4 5 *
---	---	-------------

1 a	Me empeño por mantener mi intimidad a toda costa	1 2 3 4 5 *
2	Odio equivocarme en cualquier cosa	1 2 3 4 5 *
2 a	Me siento mal cuando por alguna circunstancia me dejo llevar por mis emociones positivas o negativas	1 2 3 4 5 *
3	Muchas personas perversas escapan al castigo que se merecen	1 2 3 4 5 *
3 a	Pienso que si las normas se hicieron fue para respetarlas	1 2 3 4 5 *
4	Generalmente acepto lo que pasa	1 2 3 4 5
5	Si alguien quiere, puede ser feliz bajo casi todas las Circunstancias	1 2 3 4 5
6	Tengo temor de algunas cosas que suelen molestarte	1 2 3 4 5 *
7	Generalmente aplazo decisiones importantes	1 2 3 4 5 *
8	Todos necesitamos a alguien de quien depender	1 2 3 4 5 *
9	“Árbol que nace torcido, nunca su rama endereza	1 2 3 4 5 *
10	No hay una solución perfecta para nada	1 2 3 4 5
11	Quiero agradecerle a todas las personas	1 2 3 4 5 *
11 a	Opino que “los trapos sucios sólo deben lavarse en casa”	1 2 3 4 5 *
12	Evito las cosas que no puedo hacer bien	1 2 3 4 5 *
12 a	Cuando tengo una discusión acalorada con alguien, pienso mucho en lo que dije o hice	1 2 3 4 5 *
13	Aquellos que obran mal, deben ser sancionados	1 2 3 4 5 *
13 a	Me siento culpable si violo un norma, aunque sea necesario hacerlo	1 2 3 4 5 *

14	Las frustraciones no me afligen	1 2 3 4 5
15	Yo creo mi propio estado de ánimo	1 2 3 4 5
16	Siento poca ansiedad por cosas peligrosas que puedan ocurrir en el futuro	1 2 3 4 5
17	Trato de dejar de lado las tareas o labores difíciles	1 2 3 4 5 *
18	La gente necesita algo externo que le de fuerzas	1 2 3 4 5 *
19	Es casi imposible superar la influencia del pasado	1 2 3 4 5 *
20	Muy rara vez se halla un camino fácil en la vida	1 2 3 4 5
21	Puedo gustarme a mí mismo, aunque a muchos yo no les guste	1 2 3 4 5
21 a	Me siento intimidado cuando alguien que acabo de conocer quiere saber muchas de mis cosas personales	1 2 3 4 5 *
22	No Me importa competir en actividades donde otros son mejores que yo	1 2 3 4 5
22 a	Odio excederme	1 2 3 4 5 *
23	Son pocas las veces que culpo a las personas por su maldad	1 2 3 4 5
23 a	Gracias a las normas, no somos como unos salvajes	1 2 3 4 5 *
24	Con frecuencia me siento molesto por situaciones que no me gustan	1 2 3 4 5 *
25	La gente que es infeliz, es así porque generalmente ellos se lo buscaron	1 2 3 4 5
26	En ocasiones no puedo dejar de pensar en cosas que me preocupan	1 2 3 4 5 *

27	Evito enfrentar problemas	1 2 3 4 5 *
28	Hay ciertas personas de quienes dependo enormemente	1 2 3 4 5 *
29	Si yo hubiera tenido experiencias diferentes, sería más como yo quiero ser	1 2 3 4 5 *
30	Algunos problemas siempre estarán con nosotros	1 2 3 4 5 *
31	Aunque me gusta la aprobación, no es una necesidad real para mí	1 2 3 4 5
31 a	No soporto que otras personas se metan mucho en mi vida	1 2 3 4 5 *
32	Me molesta cuando otros son mejores que yo en algo	1 2 3 4 5 *
32 a	Me siento como un estúpido si lloro	1 2 3 4 5 *
33	Todas las personas son fundamentalmente buenas	1 2 3 4 5
33 a	Siempre averiguo cuales son las normas o reglas que operan en un lugar antes de actuar	1 2 3 4 5 *
34	Generalmente acepto las cosas como son, inclusive si no me gustan	1 2 3 4 5
35	Depende de uno mismo el tiempo que dure un estado de ánimo desagradable	1 2 3 4 5
36	Algunas veces no puedo liberar temores de mi mente	1 2 3 4 5 *
37	Generalmente soy rápido para tomar decisiones	1 2 3 4 5
38	Yo soy el único que puede entender y enfrentar mis problemas	1 2 3 4 5
39	Rara vez pienso que experiencias pasadas me afectan ahora	1 2 3 4 5
40	Vivimos en un mundo de azar y probabilidades	1 2 3 4 5

41	Me preocupo con frecuencia sobre cuánta gente me aprueba	1 2 3 4 5 *
41 a	Detesto que me hagan preguntas personales o indiscretas	1 2 3 4 5 *
42	Me molesta cometer errores	1 2 3 4 5 *
42 a	Vigilo con cuidado todas mis emociones	1 2 3 4 5 *
43	“No es justo que llueva sobre justos e injustos”	1 2 3 4 5 *
43 a	Cuando hago algo que está mal hecho, me siento culpable aunque nadie se de cuenta de ello	1 2 3 4 5 *
44	Si las cosas me molestan simplemente las ignoro	1 2 3 4 5 *
45	Cuantos más problemas tenga una persona, menos feliz será	1 2 3 4 5 *
46	Casi nunca pienso en cosas como la muerte o la guerra	1 2 3 4 5
47	La vida es muy corta como para gastarla haciendo cosas desagradables	1 2 3 4 5 *
48	Me disgusta que otros tomen decisiones por mí	1 2 3 4 5
49	Somos esclavos de nuestra historia personal	1 2 3 4 5 *
50	Rara vez hay una solución ideal para cada cosa	1 2 3 4 5
51	Me interesa bastante lo que la gente siente por mí	1 2 3 4 5 *
51 a	Soy muy desconfiado	1 2 3 4 5 *
52	Suelo incomodarme bastante por cosas pequeñas	1 2 3 4 5 *
52 a	Temo perder el control	1 2 3 4 5 *
53	Nadie es malo, aun cuando sus actos lo sean	1 2 3 4 5
53 a	No se debe ser siempre correcto	1 2 3 4 5 *
54	Hago lo que puedo para conseguir lo que quiero y por eso no	1 2 3 4 5

	suelo preocuparme	
55	Nada es deprimente por sí mismo, depende de cómo lo interpretes	1 2 3 4 5
56	Con frecuencia, pienso qué haría yo en situaciones de peligro	1 2 3 4 5 *
57	Rara vez aplazo cosas	1 2 3 4 5
58	Me disgusta tener que depender de otros	1 2 3 4 5
59	Una vez algo te haya afectado en la vida, siempre lo hará	1 2 3 4 5 *
60	Es mejor buscar una solución práctica que una solución perfecta	1 2 3 4 5
61	Si al hacer algo que yo quiero pierdo aprobación, prefiero no hacerlo	1 2 3 4 5
61 a	Todos tenemos nuestro pequeño mundo y nadie debe entrar en él	1 2 3 4 5 *
62	No temo hacer cosas que no puedo hacer bien	1 2 3 4 5
62 a	Cuando me salgo de casillas me siento muy mal	1 2 3 4 5 *
63	Hay personas que no merecen haber nacido	1 2 3 4 5 *
63 a	Siempre trato de cumplir las normas aunque ello me perjudique	1 2 3 4 5 *
64	Soy bastante calmado para enfrentar la vida	1 2 3 4 5
65	Nunca hay razón para estar preocupado mucho tiempo	1 2 3 4 5
66	No me preocupo tanto como para dañarme el día por cosas que pudiesen ocurrir	1 2 3 4 5
67	Es difícil para mí hacer tareas poco placenteras	1 2 3 4 5 *
68	He aprendido a no esperar que alguien distinto a mí, se preocupe	1 2 3 4 5

	por mi bienestar	
69	Aunque quisiera, nunca podría cambiar mi vida	1 2 3 4 5 *
70	No hay nada que se aproxime a lo ideal	1 2 3 4 5
71	Me empeño por mantener la aprobación a toda costa	1 2 3 4 5 *
71 a	Me doy a conocer fácilmente	1 2 3 4 5
72	Pienso que no es importante ser competitivo en casi todas las cosas	1 2 3 4 5
72 a	La razón siempre debe primar sobre la emoción	1 2 3 4 5 *
73	Cualquier persona “mala” puede llegar a ser “buena” sin ser castigada	1 2 3 4 5
73 a	Las normas asfixian a las personas	1 2 3 4 5
74	Rara vez me inquietan los errores de otros	1 2 3 4 5
75	Los hombres hacen su propio infierno con ellos dentro	1 2 3 4 5
76	Mi filosofía es vivir el aquí y el ahora	1 2 3 4 5
77	Una vida de tranquilidad rara vez es gratificante	1 2 3 4 5
78	No me gusta enfrentar solo las experiencias nuevas de la vida	1 2 3 4 5 *
79	No tengo por qué repetir los errores del pasado	1 2 3 4 5
80	Hay un lugar para cada cosa	1 2 3 4 5 *
81	Hago planes para agradar a las personas	1 2 3 4 5 *
81 a	Me aterra contar secretos y confidencias	1 2 3 4 5 *
82	Me exijo demasiado a mí mismo	1 2 3 4 5 *
82 a	Soy poco efusivo	1 2 3 4 5 *

83	Las personas no eligen ser buenas o malas	1 2 3 4 5
83 a	Es estúpido acatar ciegamente las normas porque muchas pierden vigencia	1 2 3 4 5
84	Soy “contemplado”	1 2 3 4 5 *
85	Cada quien es el arquitecto de su propio destino	1 2 3 4 5
86	Tiendo a anticiparme demasiado a lo que pueda ocurrir	1 2 3 4 5 *
87	No tolero pasar trabajos	1 2 3 4 5 *
88	Para mí es vital sentirme protegido	1 2 3 4 5 *
89	Tiene sentido esforzarme en el presente, independientemente de cómo hay sido mi pasado	1 2 3 4 5
90	Soy extremadamente ordenado, metuculoso y responsable con mis cosas	1 2 3 4 5 *
91	Pienso que uno debe hacer todo lo posible por evitar ser rechazado	1 2 3 4 5 *
91 a	Me siento amenazado si alguien traspasa los límites que impongo	1 2 3 4 5 *
92	No soporto decir “no sé”	1 2 3 4 5 *
92 a	Expresar las emociones es signo de debilidad	1 2 3 4 5 *
93	La ley natural es que los malos sufran	1 2 3 4 5 *
93 a	Las normas se hicieron para violarlas	1 2 3 4 5
94	Si las cosas no salen por donde yo quiero, me da rabia	1 2 3 4 5 *
95	La gente está triste porque quiere	1 2 3 4 5

96	Tiendo a anticipar mayor número de peligros y riesgos que el común de la gente	1 2 3 4 5 *
97	Suelo regirme por la ley del mínimo esfuerzo	1 2 3 4 5 *
98	Dependo demasiado de las personas	1 2 3 4 5 *
99	Los primeros años de la vida nos marcan definitivamente para el resto de la vida	1 2 3 4 5 *
100	Soy perfeccionista	1 2 3 4 5 *

11.3 Consentimiento informado

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS (UNIMINUTO)

SECCIONAL BELLO

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APLICACIÓN DE PRUEBAS CON FINES
DE INVESTIGACION**

**RELACIÓN ENTRE IDEAS IRRACIONALES, AGRESIVIDAD E IRA EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
FORMACIÓN PARA LA VIDA CEVIDA DEL MUNICIPIO DE BELLO.**

Es probable que el presente formulario de consentimiento contenga palabras o conceptos que

usted no entienda. Por favor, pídale al grupo investigador que le explique todas las palabras, conceptos o información que no comprenda con claridad.

Usted está invitado a participar y colaborar en el proyecto **relación entre ideas irracionales, agresividad e ira en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida CEVIDA del Municipio de Bello**, que realizarán las estudiantes Tatiana Marcela Olaya Hernández con cédula de ciudadanía 1017225591, Lina María Ruiz Grisales con cédula de ciudadanía 1017183780 y Sthefany Sosa Tobón con cédula de ciudadanía 1017218999.

OBJETIVO

Describir una posible relación entre los niveles de ira y agresividad con las ideas irracionales presentes en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida (CEVIDA) del Municipio de Bello.

PROCEDIMIENTOS

Esta investigación se realizará únicamente en personas cuya edad esté entre los 11 y 17 años. Si usted decide permitir que su hijo(a) participe en este proyecto, su colaboración consistirá en autorizar la realización de los siguientes procedimientos:

- Aplicación de pruebas: Los estudiantes diligenciarán dos pruebas, el IBT (ideas irracionales) y el Staxi-Na (escala Ira-rasgo y expresión de la ira)

CONFIDENCIALIDAD

La información personal que las pruebas suministren será de carácter confidencial y se utilizará solo para los objetivos de esta investigación protegiendo su identidad.

BENEFICIOS

- Esta investigación no busca obtener beneficio económico alguno ni para los investigadores, ni para las personas que participen en el proyecto.
- Los hallazgos científicos significativos, sus beneficios y posibilidades, si se dieran, serán dados a conocer en su momento a las personas que hayan participado en este proyecto y en general a la comunidad educativa.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La autorización para que su hijo(a) participe en este estudio es voluntaria. Usted es libre de solicitar el retiro del menor de la investigación en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones.

Si usted acepta que su hijo(a) participe en este estudio, debe firmar el presente formulario de consentimiento que implica que usted lo ha leído y que el personal del estudio ha respondido a todas sus preguntas. Este formulario debe ser firmado antes de llevar a cabo cualquier

evaluación.

PREGUNTAS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

En caso de tener cualquier pregunta adicional por favor dirigirse a las estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

HAGO CONSTAR QUE HE LEÍDO Y COMPRENDIDO ESTE TEXTO, QUE ME HAN DADO LAS INSTRUCCIONES Y QUE MI CONSENTIMIENTO PARA QUE MI HIJO(A) PARTICIPE EN EL PROYECTO, **Relación entre ideas irracionales, agresividad e ira en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa de Formación para la Vida CEVIDA del Municipio de Bello**, ES VOLUNTARIO.

FECHA: _____

CIUDAD: _____

NOMBRE ESTUDIANTE	T.I	NOMBRE ACUDIENTE	T.I	FIRMA ACUDIENTE

NOMBRE DEL INVESTIGADOR

DOCUMENTO DE

IDENTIDAD_____

FIRMA_____

NOMBRE DEL INVESTIGADOR

DOCUMENTO DE

IDENTIDAD_____

FIRMA_____

NOMBRE DEL INVESTIGADOR

DOCUMENTO DE

IDENTIDAD_____

FIRMA_____