

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología



**IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA CALIDAD
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CUARTO A SEXTO
PRIMARIA**

Trabajo de graduación presentado por

María Gabriela Quiroa Barrios

para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2015

**IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA CALIDAD
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CUARTO A SEXTO
PRIMARIA**

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología



**IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA CALIDAD
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CUARTO A SEXTO
PRIMARIA**

Trabajo de graduación presentado por

María Gabriela Quiroa Barrios

para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2015

Vo.Bo:

(f) 
MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquin



Tribunal:

(f) 
MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquin



(f) 
M.A. Jenbli Julissa Miranda Flores

(f) 
M.A. Chrystin Dolores García Rosales

Fecha de aprobación: Guatemala, 08 de diciembre de 2015

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMEN DEL TRABAJO.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	3
A. Manejo de emociones.....	3
1. Naturaleza de las emociones	3
a. El modelo del sistema límbico de MacLean.....	4
b. El modelo de LeDoux.....	5
2. La experiencia emocional y su expresión en los seres humanos.....	5
3. Definición de la emoción de enojo y su expresión.....	7
a. Variables que intervienen en la expresión del enojo	10
b. Expresión del enojo y el ámbito escolar	13
B. Convivencia escolar	14
1. Definición del término de convivencia escolar	14
a. Variables que intervienen en la promoción de la convivencia escolar	16
2. Consecuencias positivas de la convivencia escolar.....	18
3. Factores que promueven la convivencia escolar positiva	20
a. La disciplina y las normas	20
b. Interacciones sociales que favorecen la cohesión de grupo.....	22
c. Desarrollo de habilidades socio-afectivas	22
4. Factores que intervienen negativamente en la promoción de la convivencia escolar.....	25
a. Disrupción escolar	25
b. Violencia y acoso escolar	26
C. La convivencia escolar y el manejo de emociones	28
III. METODOLOGÍA.....	31
A. Objetivos	31
1. Objetivo general	31

2. Objetivos específicos.....	31
B. Pregunta de investigación	31
C. Hipótesis	31
1. Hipótesis de investigación.....	31
2. Hipótesis nula.....	32
D. Población y muestra.....	32
1. Criterios de inclusión	35
2. Criterios de exclusión.....	35
E. Diseño de investigación	35
F. Variables	35
G. Instrumentos.....	37
1. Multidimensional School Anger Inventory (MSAI).....	37
2. Cuestionario: Mi vida en el instituto	37
H. Procedimientos.....	38
I. Análisis estadístico de datos	39
J. Consideraciones éticas	42
K. Asesor de investigación	42
IV. RESULTADOS	43
A. Resultados de convivencia escolar.....	43
B. Resultados de expresión del enojo	53
V. DISCUSIÓN	61
VI. CONCLUSIONES	69
VII. RECOMENDACIONES.....	71
VIII. REFERENCIAS	73
IX. APÉNDICE.....	82

LISTA DE TABLAS

	Página
1. Competencias emocionales del modelo teórico de Bisquerra y Pérez.....	23
2. Distribución de los participantes según grado y sexo	34
3. Distribución de frecuencias para la edad de los participantes	34
4. Variables de investigación	36
5. Resultados de prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para escalas de convivencia escolar.....	40
6. Resultados de prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para dimensiones de expresión de enojo	40
7. Estadístico de confiabilidad para escalas de convivencia escolar	43
8. Resultados según género y grado de escala de convivencia escolar positiva previo a la intervención.....	44
9. Resultados según género y grado de escala de convivencia escolar negativa previo a la intervención.....	44
10. Resultados de estadísticos descriptivos en los índices de convivencia escolar	45
11. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para observaciones pareadas	47
12. Resultados de prueba Mann-Whitney para muestras independientes para las escalas de convivencia escolar post-intervención.....	48
13. Resultados del estadístico de prueba Kruskal Wallis para las escalas de convivencia escolar post-intervención.....	49
14. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon según género y grado escolar para la convivencia escolar.....	51
15. Estadístico de confiabilidad para escalas de MSAI.....	53
16. Resultados según género y grado, de la expresión del enojo previo a la intervención	54
17. Estadísticos descriptivos de escalas de MSAI	55
18. Resultados de estadístico de prueba t para muestras pareadas de la dimensión del enojo conductual adaptativa.....	56
19. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las escalas de expresión del enojo afectivo, cognitivo y conductual desadaptativa	56

20. Resultados de la prueba t para medias de muestras independientes de las escalas de expresión del enojo, según género	57
21. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon según género, para la dimensión afectiva de la expresión del enojo	57
22. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon de las escalas de expresión del enojo	58
23. Resultados de la prueba ANOVA para medias de la post-intervención de cada grado, de la expresión del enojo	59
24. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para las medias de la post-intervención de cada grado, de la expresión del enojo.	59

LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Distribución de participantes según género	33
2. Distribución de participantes según grado escolar	33
3. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar positiva previo a la intervención	45
4. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar positiva posterior a la intervención	45
5. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar negativa previo a la intervención	46
6. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar negativa posterior a la intervención	46
7. Puntuaciones medias de la escala de convivencia escolar negativa post-intervención	48
8. Puntuaciones de escala de convivencia escolar negativa post-intervención según grado	50
9. Puntuaciones previas a la intervención, de convivencia escolar negativa según género y grado escolar	52
10. Puntuaciones posteriores a la intervención, de convivencia escolar negativa según género y grado escolar	52
11. Puntuaciones pre-intervención, de la escala de expresión de enojo conductual desadaptativa, según grado escolar	60
12. Puntuaciones post-intervención, de la escala de expresión de enojo conductual desadaptativa, según grado escolar	60

RESUMEN DEL TRABAJO

En el actual estudio se presentan los resultados de una intervención psicoeducativa, que tenía como fin mejorar la calidad de convivencia escolar, en los grados de cuarto a sexto primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala. La intervención se realizó con 58 estudiantes de ambos géneros, 46.6% hombres y 53.4% mujeres. El objetivo del estudio, fue evaluar los índices de calidad de la convivencia escolar, luego de la implementación de esta intervención psicoeducativa la cual estuvo enfocada en el desarrollo de habilidades socio-afectivas. Para lograr este objetivo se utilizaron dos instrumentos, el Multidimensional School Anger Inventory (MSAI), elaborado por Michael Furlong (2012) y el Cuestionario: mi vida en el instituto, realizado por José Navarro-Tauste (2007).

Luego de haber implementado la intervención psicoeducativa, los resultados muestran una disminución en la frecuencia en la cual los estudiantes manifiestan conductas que afectan negativamente la convivencia escolar. Es decir que las conductas relacionadas con la violencia y la agresión física y verbal se redujeron. Estos cambios mostraron ser más significativos en los grupos de menor edad y de género femenino. Las conductas que favorecen la convivencia escolar se mantuvieron manifestando con la misma frecuencia, con la que se expresaban antes de implementar la intervención. Así mismo se observó que la intensidad con la que los estudiantes experimentaban el enojo, las atribuciones negativas hacia la escuela y las conductas que expresan el enojo de manera no adaptativa disminuyeron.

A partir de estos resultados se concluye que la calidad de la convivencia escolar puede ser mejorada a través de programas de intervención psicoeducativa que incluyan en su implementación el desarrollo de habilidades socio-afectivas, ya que esto permite la solución adecuada de conflicto y la prevención de la violencia escolar.

I. INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social, que vive en compañía de otros seres humanos. En diferentes momentos de su ciclo vital establece relaciones con los que se encuentran a su alrededor. Regularmente, cuando nace, el primer vínculo que establece es con su progenitora, y es con ella que comienza a descubrir el mundo. Durante la niñez y la adolescencia, un lugar importante, en donde las personas tienden a establecer relaciones interpersonales es en la escuela. La escuela es un escenario en donde los estudiantes pueden aprender a convivir de manera pacífica, a través del reconocimiento de las normas, derechos y deberes propios y compartidos.

En el ámbito escolar, al momento de convivir, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar distintas emociones. Una emoción que suele expresarse de manera frecuente, cuando existen conflictos, es el enojo, ya que esta emoción tiene la función de provocar una respuesta ante la frustración, la ofensa o la injusticia. Se debe mencionar que la expresión del enojo en el presente estudio, se aborda a través de su definición multidimensional, en donde es expresado afectiva, cognitiva y conductualmente. Cuando un estudiante presenta atribuciones negativas hacia la escuela, o expresa su enojo a través de comportamientos agresivos hacia sí mismo o hacia los que lo rodean, se puede observar conductas que conducirán a la manifestación de la violencia y el acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno que actualmente preocupa a los diversos actores que conforman la comunidad educativa. En Latinoamérica el porcentaje encontrado por diversas investigaciones sobre los estudiantes que reportan ser víctimas de este fenómeno, se encuentra entre el 10 y 25% (Romera, Del Rey y Ortega, 2011: 627 y Gálvez-Sobral, 2008: 11). Las consecuencias para los estudiantes que se ven involucrados, suelen ser graves y tienen efectos duraderos a largo plazo, incluyendo un bajo rendimiento académico, el desarrollo de sintomatología de trastornos psicológicos, como la depresión y la ansiedad, la manifestación de actos delictivos, además de que se aprende a vivir en un entorno en donde rige la impunidad y la injusticia.

Un método eficaz que se ha comenzado a implementar en las instituciones educativas, para prevenir la violencia y el acoso escolar, es la realización de intervenciones psicoeducativas, que tengan como objetivo mejorar la calidad en la convivencia escolar.

Además de prevenir la violencia, estos programas de intervención han demostrado que logran mejorar las relaciones sociales, permiten una educación emocional y velan por el desarrollo integral de los estudiantes. En su implementación utilizan como una estrategia, el desarrollo de habilidades socio-afectivas, ya que estas permiten a los estudiantes tener mayor consciencia de sí mismos, y de los otros que se encuentran a su alrededor. Así mismo ellos aprenden a reconocer y manejar sus emociones, a tener mayores competencias sociales, a ser empáticos, a comunicarse de manera asertiva, a tomar decisiones responsables y a solucionar conflictos pacíficamente.

El objetivo del presente estudio es evaluar la calidad de convivencia escolar en estudiantes de cuarto a sexto primaria, luego de la implementación de una intervención psicoeducativa enfoca en el desarrollo de habilidades socioafectivas. Se profundizó en la expresión del enojo, ya que esta emoción tiene implicación en conductas que pueden afectar negativamente la convivencia, y, en las diferencias que se presentan en la convivencia escolar según género y grado escolar. Por lo tanto se ofrece una alternativa que permita conocer una manera en que se puede prevenir la violencia dentro del entorno escolar, así como una forma de promover relaciones interpersonales positivas dentro del aula.

II. MARCO TEÓRICO

A. Manejo de emociones

1. Naturaleza de las emociones. La palabra emoción, proviene del latín *emovere*, que significa molestar, mover. Este término hace referencia a una agitación que se produce en las personas a partir de ideas, recuerdos, sentimientos o pasiones (Levav, 2005: 16). Russell (2003: 146), explica que las emociones son conceptualizadas de diferentes maneras, como módulos biológicos fijos (excitación corporal), como constructos sociales (conducta emocional) y como dimensiones cognitivas (experiencia subjetiva), para él, la historia de la psicología de la emoción puede ser resumida en un diálogo entre las personas que utilizan los conceptos relacionados con las emociones de forma frecuente y los escépticos que dudan en hacerlo. Para comprender mejor el concepto, las emociones se pueden definir como un conjunto de procesos, a niveles de experiencia subjetiva, cognitiva, neurofisiológica y de conducta, que componen un estado mental intencional, y transitorio (Borin, 2002: 24).

Las teorías que buscan explicar la experiencia emocional intentan relacionar los tres conceptos básicos entre sí, así como intentan relacionarlos con regiones particulares del cerebro (Rains, 2002: 289). Levav (2005: 16), explica que las emociones poseen mediadores neuroanatómicos, los cuales son estructuras anatómicas interconectadas, que tienen como fin producir una o varias emociones específicas, para determinadas situaciones. Entre las estructuras principales, se puede mencionar, la corteza paracingulada anterior, la cual posibilita la representación mental de situaciones del entorno; el surco temporal superior, quien es responsable de la percepción de conductas planificadas y las señales sociales; los polos temporales, los cuales median la evocación de recuerdos de la memoria que aparecen activos cuando se detectan rostros y objetos, y cuando se reconocen o evocan recuerdos autobiográficos; la amígdala, que es una estructura principal en la neuroanatomía de la emoción, ya que es la encargada de determinar la actitud del organismo hacia el entorno, tiene conexiones múltiples con las otras estructuras y es más sensible a las emociones y a los estímulos negativos. En experimentos con animales, se ha encontrado que cuando esta estructura es removida, los animales se vuelven muy mansos y dejan de responder a las situaciones que les pudieron

haber causado emociones negativas, más bien, ellos se vuelven indiferentes a distintos estímulos (Boeree,2009).Y por último, la corteza prefrontal, que posibilita el cambio del foco atencional, la flexibilidad cognoscitiva, y facilita la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

Levav (2005: 19), también explica que no solamente los mecanismos neurológicos de la emoción son los únicos encargados de permitir la producción de conductas que expresen la emoción, ya que estas se aprenden y son influenciadas por una cultura. Hay seis emociones básicas, alegría, sorpresa, enojo, miedo, disgusto y tristeza que se ha encontrado que se expresan en todas las culturas, sin embargo se manifiestan de forma diferente, dependiendo del medio del individuo, los indicadores musculares específicos, es decir la expresión facial y la voz son distintos para cada tipo de emoción básica.

Para comprender la relación entre cerebro y emoción, se han planteado diversos modelos que explican el procesamiento emocional. Históricamente las primeras teorías modernas fueron propuestas de manera independiente por William James en 1884 y por Carl Lange en 1887 (Rains, 2002: 289). Conforme los avances tecnológicos fueron permitiendo tener más conocimiento de las estructuras del cerebro y la forma en que estas se interrelacionan para procesar y producir las emociones, otros autores plantearon nuevos modelos y teorías. A continuación se presenta una descripción sobre los modelos del procesamiento emocional que tienen más relevancia en la actualidad.

a. El modelo del sistema límbico de MacLean.Dalgleish, Dunn y Mobbs (2009: 357) describen al modelo del sistema límbico propuesto por MacLean, como un modelo anatómico que incluye determinadas regiones cerebrales involucradas en la emoción, las cuales constituyen un sistema funcional, llamado sistema límbico. El modelo plantea al cerebro como una estructura compuesta por tres capas o sistemas, superpuestos uno sobre otro, compuesto cada uno por diferentes estructuras anatómicas y diferentes procesos químicos. MacLean (1949: 349-351) explica que el primer sistema incluye el cerebro reptiliano o cerebro primitivo, el cual es visto como el lugar de las emociones primitivas, como la agresión y el miedo, está relacionado con la olfacción y con sensaciones viscerales, así como por impresiones de los órganos sexuales, ojos y oídos. El segundo sistema, toma en cuenta al viejo cerebro mamífero, originalmente llamado cerebro visceral, el cual incrementa las respuestas del cerebro primitivo y también se encarga de

las emociones sociales, está implicado en el control de la conducta emocional, y está conformado por el área septal, la amígdala y el hipotálamo anterior. El último sistema, es el nuevo cerebro mamífero, que consiste primordialmente en la neocorteza, la cual representa la interfase entre la emoción y la cognición, está conformado por la corteza del cíngulo, el hipocampo, el hipotálamo posterior y el núcleo del tálamo, su función se relaciona con la capacidad de un individuo para tomar decisiones.

b. El modelo de LeDoux. El modelo propuesto por LeDoux busca integrar la relación que existe entre emoción y cognición. El modelo indica que el procesamiento emocional puede estar influenciado por la percepción, la atención y la memoria, y de manera inversa. Borin (2002: 26) describe que en este modelo existe una disociación sistemática en el procesamiento emocional, que tiene la posibilidad de seguir dos vías diferentes. En la primera vía, la implícita, la información va directamente desde el tálamo a la amígdala, en el sistema límbico, sin pasar por la corteza cerebral, por lo que desde la amígdala se dispara una cascada de reacciones corporales regidas por el sistema nervioso autónomo. La segunda vía, la explícita sigue el camino cortical, es decir la información va desde los centros de relevo a la corteza occipital y parietal, a zonas temporales y parietales, teniendo al hipocampo, en el sistema límbico, como integrador del recuerdo. LeDoux (2000: 174, 175) explica que la amígdala recibe información de la corteza sensorial y de la misma manera envía información a esta estructura. Estas proyecciones permiten a la amígdala determinar si hay peligro presente, y además esto puede influenciar en la toma de decisiones que un individuo realice. En este modelo se plantea la importancia del rol de la amígdala en la interacción cognitiva-emocional, es decir su importancia como puente entre la emoción y la manera en la cual un individuo reacciona ante determinadas situaciones. En conclusión el modelo plantea que las emociones son activadas desde estructuras subcorticales, principalmente la amígdala, la cual está encargada de procesar la información del mundo externo de un modo rápido y automático.

2. La experiencia emocional y su expresión en los seres humanos. El constructo de experiencia emocional es definido por Barrett, *et al*, (2007: 377) como:

«las percepciones que tiene un individuo, del significado del mundo y el conocimiento sobre el concepto de emoción, los cuales unidos en un momento específico en el tiempo,

producen un estado intencional, en donde se experimenta el afecto como si hubiera sido causado por algún objeto o situación»

Barett, *et al* (2007: 379) indica que la experiencia emocional incluye un contenido de excitación, un contenido relacional y un contenido situacional. El contenido de excitación se refiere a la experiencia de sentirse activo, atento en marcha, frente a un sentimiento de quietud y tranquilidad. El contenido relacional toma en cuenta la relación de la persona que tiene la experiencia emocional con otra persona, en muchos casos, una representación mental de la emoción incorpora la proximidad de un individuo con respecto a otros, ya sea presentes o imaginarios. Por último, el contenido situacional se refiere al significado que se le atribuye a una situación, particularmente si se relaciona a la causa percibida del estado emocional. El conjunto de los contenidos de la experiencia emocional, produce una respuesta que se conoce como la expresión emocional, la cual tiene la función de comunicar el estado interno de un individuo a otro.

Palmero (1996: 62), indica que existen tres principios que modulan la expresión de una emoción. El principio de los hábitos asociados con la utilidad, el cual explica que la expresión emocional tiene un valor adaptativo. En el pasado, según Darwin, las expresiones emocionales fueron originalmente aprendidas y, a causa de su utilidad, se convirtieron en innatas, habiendo una evolución desde los hábitos aprendidos hasta los rasgos heredados. El segundo principio es el principio de antítesis, en donde se toma en cuenta que la expresión de emociones opuestas, implica también tipos opuestos de conducta, es decir que cuando un sujeto siente un estado directamente opuesto al que requiere la situación, experimenta una tendencia a expresar conductualmente esta emoción, por ejemplo una persona que no le agradan las sorpresas y sus familiares le realizan una para su cumpleaños, esta responderá con conductas de enojo o miedo. El principio de la acción directa del sistema nervioso excitado, es el tercer principio, el cual expone que algunas expresiones emocionales aparecen únicamente porque se producen cambios en la actividad del sistema nervioso.

La expresión emocional se puede distinguir entre involuntaria y voluntaria. Cada una de estas manifestaciones es controlada por estructuras neuroanatómicas diferentes. Cuando la expresión se refiere a emociones auténticas, las estructuras básicas del cerebro, es decir según el modelo de MacLean, el cerebro visceral, son las que controlan la

manifestación de la conducta. En cambio cuando la expresión es voluntaria o fingida, tiene participación en su expresión la corteza cerebral. Por otra parte, se ha observado que en la neuroanatomía de la expresión de emociones, el hemisferio cerebral izquierdo tiene más implicación en la expresión de emociones positivas y el hemisferio cerebral derecho está más relacionado con la expresión de emociones negativas. En algunos estudios se ha encontrado que una lesión en el hemisferio izquierdo desinhibe la funcionalidad pesimista y negativa del hemisferio derecho, apareciendo una mayor profusión de emociones negativas y una lesión en el hemisferio derecho, desinhibe la funcionalidad optimista y positiva del hemisferio izquierdo, apareciendo un considerable incremento en el número de emociones positivas (Palmero, 1996: 77,78). Siendo el enojo una emoción que se considera negativa, se puede concluir que el hemisferio derecho está involucrado en la experiencia y expresión de esta emoción, más sin embargo existen otras áreas involucradas que permiten que el individuo reconozca y exprese adaptativamente esta emoción.

3. Definición de la emoción de enojo y su expresión. El enojo es una emoción compleja, la cual es definido en el Diccionario APA de Psicología de la siguiente manera: «una emoción caracterizada por tensión y hostilidad derivada de fuentes como la frustración, ofensas reales o imaginarias de otras personas, o la injusticia percibida, que puede manifestarse en comportamientos diseñados para eliminar el objeto de la ira o simplemente para expresar la emoción» (VadenBos, 2006: 53)

El enojo ha sido definido de diferentes formas, existe una definición que presenta al enojo como un estado emocional fenomenológico negativo (Kassinove & Sukhodolsky 1995: 7), ya que el enojo puede tener consecuencias dolorosas, disfuncionales y destructivas, mientras que otros autores lo plantean, desde una perspectiva funcionalista, es decir como una emoción básica negativa que juega un rol preponderante en el desarrollo de las personas, ya que motiva al individuo a orientarse a un objetivo y eliminar barreras, el enojo permite a los seres humanos a superar obstáculos, alcanzar metas difíciles, y ser persistentes (Qinmei, 2012: 344, 350). El enojo, desde la perspectiva funcionalista es absolutamente necesario, ya que provee al individuo de una energía que permite iniciativas y acciones valientes en las relaciones interpersonales, especialmente cuando se debe defender los valores propios, cuando se enfrentan dificultades y cuando se

debe expresar el punto de vista propio de una persona; el enojo también permite sentar las bases para el crecimiento moral, ya que a través de esta emoción se puede fomentar una lucha intrapersonal para alcanzar la madurez moral (Cosgrave, 2007: 481).

El enojo es una emoción que prepara a la persona a la acción, es decir que tiene la función de provocar una respuesta de pelea o huida, así como las que provoca el miedo. Las personas necesitan del enojo para alejarse o enfrentar un peligro (Fitness, 2005), por lo que se debe considerar algunas fuentes o estímulos que llevan a una persona a sentirse enojada. En la definición dada por la APA del concepto de enojo, se menciona como fuentes que provocan el enojo, la frustración, ofensas reales o imaginarias, por parte de otras personas e injusticia percibida ante una situación, ya sea hacia la persona que siente el enojo, o hacia otras personas que se encuentran a su alrededor. La frustración se da ante una necesidad o un deseo no cumplido, por ejemplo al perder el bus para el trabajo, o cuando las ideas dejan de fluir en la realización de una tarea en la cual una persona se ha visto absorbida. El experimentar una amenaza real o imaginaria por parte de otras personas, especialmente si lastiman el autoestima, es otra fuente que provoca esta emoción, esto quiere decir que una persona puede sentirse enojada si la insultan, la humillan, si es considerada un fracaso o si la lastiman físicamente (Cosgrave, 2007: 482).

Existen dos tipos de enojo, el enojo temporal, el cual surge en una situación específica, siendo su severidad variable, ya que dependerá del grado de ofensa, injusticia y frustración y el enojo rasgo, el cual es definido como la percepción de diversas situaciones o ambientes como aburridos o frustrantes. Este tipo de enojo muestra una tendencia de experimentar de manera más común el enojo temporal (Arslan, 2010: 26). El enojo rasgo puede tener consecuencias negativas en un individuo, ya que el enojo frecuente y excesivo disminuye el bienestar psicológico, social y físico. Se ha encontrado que a nivel físico, es un factor de riesgo para diversas enfermedades cardiovasculares, gastrointestinales, hipertensión y otras enfermedades que afectan el sistema inmunológico (Smith, *et al*, 2012: 275).

El enojo es un constructo multifacético, el cuales conceptualizado según Boman (2003: 71) y Smith y Furlong (1998: 2), por la forma en que es expresado, a través de tres componentes o dimensiones las cuales son: afectiva, cognitiva y conductual. El componente afectivo, es la primera dimensión y se refiere a la manera en que el sujeto

experimenta el enojo y se relaciona con la fuerza de la respuesta emocional ante la situación que provoca el enojo, la cual puede ir en un rango de leve irritación a rabia sin restricciones. Se relaciona en la forma y la fuerza en que la respuesta emocional es impulsada o exacerbada por la tensión y agitación que puede experimentar un individuo hacia situaciones que pueden provocar esta emoción (Boman, *et al*, 2014: 16).

El enojo y su expresión son reflejo de un componente cognitivo subyacente, lo que lleva a la segunda dimensión, la dimensión cognitiva, que incluye las atribuciones que el individuo interpreta ante determinada situación. Esta dimensión alude al tipo de creencias y atribuciones negativas que las personas expresan y dirigen hacia una particular situación. Incluye las creencias negativas que tienen las personas sobre el mundo y en particular las creencias que se tengan de las acciones de otras personas (Ho, 2010: 246). La dimensión cognitiva se conoce también con el término de hostilidad, el cual se puede definir como los sentimientos negativos hacia otros y las atribuciones que producen estos sentimientos haciendo más probable que la conducta de los demás pueda ser interpretada como antagonista o amenazante (Barefoot, 1992: 15). Este término en su conceptualización incluye las actitudes que motivan a las personas a mostrar un comportamiento agresivo, ya que se perciben las acciones de otros como intencionalmente perjudiciales o intrusivas, lo que lleva al deseo de hacer daño a otros o ver a otros lastimados (Smith, *et al*, 2012: 275). La dimensión cognitiva tiene mucha influencia en la forma en cómo el sujeto externalizará su conducta.

Por último, el componente conductual incluye los mecanismos por los cuales los individuos responden a eventos que inducen al enojo y la forma en que lo afrontan. La expresión del enojo en esta dimensión puede variar de tres maneras, enojo internalizado, enojo externalizado y control del enojo. El enojo internalizado describe la conducta en la cual una persona guarda el enojo para sí misma y mantiene esta emoción, reprimiéndola. El enojo externalizado es una reflexión que muestra el sujeto del enojo, esta puede ser por medio de manifestaciones agresivas ya sea físicas, como golpear objetos, o manifestaciones orales como maldecir, afrentar o criticar. Las personas que expresan su enojo de esta forma suelen experimentar de forma más frecuente el enojo. Estas primeras dos formas de expresar el enojo se consideran desadaptativas. El control del enojo, en cambio como su nombre lo indica se refiere a la tendencia de mantener el enojo bajo

control, y es la forma adaptativa que tiene un individuo para expresar el enojo. Las personas con este tipo de conducta suelen comportarse de forma paciente, calmada, tolerante y comprensiva ante una situación que elecita enojo y además suelen experimentar esta emoción de forma menos frecuente y la expresan de una manera socialmente aceptada (Arslan, 2010: 26,37)

a. Variables que intervienen en la expresión del enojo: género y edad. Con el objetivo de examinar las diferencias de género en los componentes afectivo, cognitivo y conductual de la expresión del enojo, Boman (2003) aplicó el instrumento Multidimensional School Anger Inventory (MSAI) a 102 estudiantes australianos de primer año de secundaria, los resultados indicaron que las mujeres son más propensas a mostrar mecanismos de afrontamiento positivos, mientras que los hombres son más propensos a desplegar mecanismos de afrontamiento destructivos. Con respecto al componente cognitivo, se encontró que los hombres presentaban mayores niveles de hostilidad hacia la escuela. El estudio profundizó entre las relaciones de las diferentes dimensiones del enojo, se encontró que el componente cognitivo se relaciona con una manera más sana de la expresión del enojo y puede moderar su experiencia. Existe una relación positiva entre afrontamiento positivo y bajos niveles de hostilidad hacia la escuela. Boman, Smith y Curtis (2003: 16), continuando esta línea de investigación, encontraron que la expresión del enojo conductual desadaptativa, no se ve influencia directamente por la intensidad del enojo que sienta una persona, más bien el género tiene influencia en su expresión. Las mujeres en comparación de los hombres, cuando muestran una intensidad fuerte de enojo, esta emoción, no necesariamente resulta en comportamientos agresivos y destructivos.

Ghanizadeh (2007: 527- 531), decidió investigar también las diferencias de género en la expresión del enojo. Con una muestra de 1418 estudiantes de secundaria de Irán comprendidos en las edades de 15 a 18 años, aplicando el instrumento MSAI, halló que las mujeres muestran una intensidad más fuerte en la experiencia del enojo, y los hombres muestran mayor hostilidad. No encontró diferencia significativa en la expresión del enojo conductual, lo que lo llevó a concluir que los mecanismos destructivos de afrontamiento no se relacionan con el género, mostrando diferencias con los hallazgos de Boman, Smith y Curtis (2003: 16).

Siguiendo en la línea de investigación de la expresión del enojo, De la Peña (2005) describió la diferencia en la expresión del enojo en un grupo de alumnos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre 10 y 12 años, de cuarto a sexto primaria de un centro educativo de la ciudad Capital de Guatemala. El objetivo era comparar la diferencia de la expresión del enojo entre grados y determinar si existe diferencia entre sexos, para ello utilizó el instrumento Multidimensional School Anger Inventory (MSAI) en un estudio no experimental, descriptivo y transversal. Con los datos recopilados la autora no encontró diferencia significativa entre la expresión del enojo entre hombres y mujeres.

Shimoda y Terasaka (2012: 2,3), buscaron medir la confiabilidad y validez de la versión japonesa del Multidimensional School Anger Inventory (MSAI), para esto utilizaron una muestra de 3,443 estudiantes comprendidos entre las edades de 10 a 17 años. Dentro de los resultados relevantes, encontraron que la diferencia de género no era significativa para las dimensiones de expresión de enojo afectivo, cognitivo y conductual desadaptativo.

Con el fin de examinar la validez estructural del Multidimensional School Anger Inventory (MSAI), para diferentes culturas y países, Furlong, *et al* (2012), comparó los resultados obtenidos en este instrumento en una muestra de 3,181 estudiantes adolescentes de ambos sexos, comprendidos en las edades de 12 a 17 años de cinco diferentes países, (Australia [n= 589], Guatemala [n= 467], Japón [n= 1,027], Perú [n=428], y Estados Unidos [n= 670]). Entre los resultados relevantes de la investigación se menciona con respecto a las diferencias de género, que los hombres tienen más probabilidad en comparación a las mujeres de responder agresivamente a situaciones de enojo relacionadas a la escuela.

Obregón (2014) continuó profundizando en el estudio de la expresión del enojo y la diferencia de género. Utilizando el Multidimensional School Anger Inventory (MSAI), en un grupo de alumnos de cuarto a sexto primaria, con edades comprendidas entre 9 y 19 años, de dos centros educativos en el área del Altiplano de Guatemala. A través del análisis de sus resultados, encontró que no existe diferencia significativa entre la expresión del enojo entre niñas y niños, a excepción del área afectiva en donde la media es mayor para los niños.

Con respecto a la edad, se sabe que las emociones básicas, incluyendo el enojo, son expresadas claramente desde los dos años. Alrededor de los ocho o nueve años los niños tienen la capacidad de identificar sin ninguna dificultad estas emociones (Levav, 2005: 19). Rizzolatti y Craighero (2004: 183), sugieren que las neuronas espejo, permiten que los niños tengan la capacidad de detectar las emociones e imitarlas de quienes los rodean; por las neuronas espejo se puede observar la expresión y detección de las emociones desde edades muy tempranas.

El enojo en los niños es estimulado principalmente por la frustración, ya que a edades tempranas, los niños tienen dificultad para entender las situaciones que se presentan, y no saben cómo cambiarlas para que estas no los perjudiquen, las situaciones principales que pueden causar frustración, se relacionan con interacciones sociales, conflicto sobre posesiones de objetos y agresiones físicas o verbales (Fabes y Eisenberg, 1992: 124). Al presentar dificultad para verbalizar las emociones, los niños tienden a responder con enojo. Entre los dos y cinco años, las rabietas son la forma en que los niños expresan su enojo, entre los cinco y doce años los niños suelen pelear con otros con frecuencia para manifestar su enojo, lo que en ocasiones puede brindar oportunidades para aprender a tener autocontrol (Washington University School of Medicine, 2007). Se ha encontrado también, que los niños para expresar su enojo utilizan respuestas de afrontamiento pasivas, cuando esta emoción va dirigida a adultos, mientras que utilizan respuestas de afrontamiento activas cuando la emoción es dirigida hacia un miembro de su grupo de pares (Fabes y Eisenberg, 1992:117). Otros hallazgos muestran que los niños, que son excesivamente reactivos y expresivos con su enojo, son más propensos que otros a exhibir problemas de conducta, y los niños que son demasiados restrictivos en la expresión de su enojo, también suelen comportarse de manera inapropiada (Smith, *et al*, 2012: 275).

Con respecto a la expresión del enojo, la edad y su manifestación en el ámbito escolar, de la Peña (2005), encontró que existe diferencia significativa entre la expresión del enojo entre grados, en el área afectiva y cognitiva, los niños más grandes tienden más a expresar su enojo contra la institución y sus normas de manera más frecuente. Con respecto al área conductual, la autora no encontró diferencias significativas en las estrategias de expresión adaptativas y desadaptativas.

En el estudio realizado por Shimoda y Terasaka (2012: 3), los resultados relacionados a la expresión del enojo y al grado escolar, se encontró que los estudiantes que se encuentran en la transición entre el nivel primario y el nivel secundario, son los que manifiestan en mayor medida hostilidad y conductas desadaptativas en la expresión del enojo. Los autores indican que este resultado se debe a que los estudiantes en estos grados escolares están más expuestos a tareas académicas más estresantes, cambios en su desarrollo físico y relaciones complicadas entre pares.

b. Expresión del enojo y el ámbito escolar. Actualmente las instituciones educativas ofrecen diversos escenarios de interacción, pues su población incluye estudiantes de diversas etnias, religiones, estratos socioeconómicos, entre otros, por lo que brindan a los estudiantes diferentes experiencias, las cuales pueden provocar una gama distinta de emociones, lo que puede llevar a una serie amplia de comportamientos que pueden afectar de manera positiva o negativa el desempeño del estudiante. Con respecto al enojo, se ha descubierto que los estudiantes que experimentan altos niveles de enojo, están en riesgo de exhibir múltiples resultados negativos en su desarrollo, incluyendo bajo rendimiento académico, problemas con el grupo de pares, dificultades en el comportamiento y estrés emocional frecuente (Smith, *et al*, 2012: 273). Se ha encontrado que los estudiantes con altos niveles de hostilidad hacia la escuela, muestran más probabilidad de experimentar violencia escolar y de ser victimarios en el acoso escolar, en comparación a los que muestran poca hostilidad (Furlong, Chung, Bates, 1995: 296) El papel que presenta el enojo en el comportamiento destructivo y antisocial dentro del entorno escolar es relevante, ya que tiene una relación con comportamientos agresivos que se manifiestan a través del tiempo, en diferentes situaciones. Adicionalmente, el enojo y la hostilidad son factores importantes en la ocurrencia de la violencia en las escuelas (Smith y Furlong, 1998: 201).

Boman, Smith y Curtis (2003: 15, 17, 18) explican que se sabe poco sobre los factores involucrados en la experiencia y en la expresión del enojo. Ellos indican que los factores de personalidad, el estilo explicativo, que se refiere a la explicación causal de un individuo hacia un evento, y la disposición optimista o pesimista del sujeto, juegan un rol vital en la experiencia y expresión del enojo. Estos autores mencionan que los estudiantes que muestran un estilo explicativo impotente presentan una intensidad alta en la expresión

del enojo afectivo, lo que lleva a mostrar altos niveles de destructividad en el comportamiento dentro del ámbito escolar. Los estudiantes con una disposición pesimista presentan altos niveles de hostilidad hacia la escuela y se involucran más en comportamientos destructivos. Estos descubrimientos llevaron a los autores a la conclusión que ambos, el estilo explicativo impotente y la disposición pesimista tiene una relación con el comportamiento destructivo que se produce en el ámbito escolar, lo que se relaciona con altos niveles en la expresión del enojo, afectiva y cognitiva. También concluyeron que los factores cognitivos, como las apreciaciones o expectativas, deben ser consideradas al momento de examinar la relación entre el enojo y el comportamiento destructivo, los factores cognitivos como los estilos explicativos o la disposición pesimista u optimista, y los diferentes componentes del enojo pueden ser útiles para conocer cómo se desarrollan estas relaciones, enojo y comportamiento. Para los autores, los hallazgos de su estudio proveen soporte a la noción de que, la reestructuración cognitiva puede ser un método adecuado para reducir el comportamiento agresivo en la escuela.

Levinson (2006: 189-192) explica que existen algunos métodos dentro de la reestructuración cognitiva que pueden utilizar los maestros dentro del ámbito educativo, para enseñar a los estudiantes a manejar su enojo de manera adaptativa. Dentro de estos métodos se puede mencionar el cambio de ideas irracionales, en donde se analiza la idea y se buscan una manera alternativa de pensamiento. Entre alguna de las ideas irracionales que surgen en el aula y se relacionan con el enojo, se encuentran: “las cosas deben ser rápidas y fáciles”, “las personas deberían de quererme y aceptarme”, “otras personas son las que me enojan”, “todo lo que realizo debe estar bien hecho”, “debo buscar venganza hacia las personas que me dañaron en el pasado”. El autor recomienda que el docente, junto con el estudiante identifique la idea irracional, comprenda con él la idea no es lógica, y encuentren una manera alternativa de pensamiento que beneficie al estudiante

B. Convivencia escolar

1. Definición del término de convivencia escolar. El término convivencia, según su significado etimológico, significa vivir en compañía de otros, por lo que el termino hace el reconocimiento, de que quienes comparten diversos escenarios y actividades están

sujetos a normas que tienen como objetivo favorecer la interacción, prevenir conflictos y sus consecuencias (López, *et al*, 2013: 387, Martínez-Otero 2001: 296). Ortega (2006: 8) indica que el término se refiere, al reconocimiento de que otros comparten por distintas razones, escenarios y actividades, por lo que los miembros que pertenecen a un escenario o actividad, deben intentar compartir un sistema de convenciones y normas para lograr una vida conjunta que se agradable. La convivencia en su definición encierra un bien común que favorece la resolución de conflictos de forma dialogada y justa y es por esta razón que el término tiene un significado positivo, ya que se relación con los principios básicos de la dignidad humana (Del Rey y Ortega, 2009: 161)

En el ámbito escolar, la convivencia nace de la necesidad de una vida en común, que acontece a todos los escenarios de la educación escolar (Del Rey, Ortega y Feria, 2009: 161). Muñoz, Saavedra y Villalta (2007: 200) indican que el término convivencia escolar, alude a la interrelación que se da entre docentes, estudiantes, directivos, padres y personal administrativo del establecimiento educativo. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar, así como todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares (Zabalza, 2002: 163). La convivencia escolar es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo y requiere el trabajo de todas las personas de la comunidad educativa, en pro del bien común (Félix, 2007: 98).

La escuela es uno de los lugares en los cuales las personas pueden aprender a vivir con los otros y a construir una identidad que incluya el reconocimiento de los derechos y deberes propios compartidos (Ortega, 2006: 9), se trata de escenarios a los que se va a aprender y en los que las personas deben adaptarse a las condiciones que marca la institución (Zabalza, 2002: 166). La convivencia escolar se logra a partir de generar espacios en el aula que propicien la comunicación, participación, el pensamiento crítico y la construcción de valores sociales (Colombo, 2011: 84). El aula es entonces un escenario dentro de la escuela, que es primordial para promover formas de interacción que configuren y construyan situaciones con las cuales los estudiantes podrán vincularse, el aula es así mismo un contexto en el cual es posible promover la discusión, el diálogo, la reflexión, así como reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar un consenso y aceptar el disenso (Rodríguez y Vaca, 2010: 180). A modo de resumen, el

aula es el lugar en donde los estudiantes aprenden a vivir juntos y a través de esto, logran sentir que la escuela es un lugar seguro y satisfactorio (Del Rey, Ortega y Feria, 2009: 160).

Siendo el aula el escenario donde la convivencia escolar se desarrolla, no se debe de olvidar del hecho de que la convivencia es un proceso que se aprende, para Ianni (2003), solamente se logra aprender a partir de la experiencia, si ella se convierte en una necesidad y si se logran cambios en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada miembro, además de que se deben cumplir determinados procesos, que estando ausentes, dificultan la construcción de la convivencia, estos procesos incluyen: interactuar, interrelacionarse, dialogar, participar, asumir responsabilidades, compartir propuestas, discutir, disentir, acordar y reflexionar.

Se plantea por lo tanto que la educación debe tener una orientación hacia el desarrollo integral de la personalidad del estudiante. La educación para la convivencia entre sus objetivos debe incluir y promover competencias sociales y emocionales, en donde los procesos internos de los alumnos sustenten comportamientos autorregulados que tengan como fin el tener éxito en las relaciones sociales. La educación para la convivencia también debe integrar el interés por promover habilidades socioemocionales e interpersonales que estén al servicio de objetivos morales y prosociales (Trianes y García, 2002: 180).

a. Variables que intervienen en la promoción de la convivencia escolar. El género es una variable que interviene en la manifestación de conductas que promueven la convivencia escolar, las mujeres en comparación con los hombres, por lo general tienden a mostrarse más felices dentro de la escuela, y presentan mayores puntajes en el nivel de satisfacción escolar (Suldo, *et al*, 2014: 367). Con respecto a las habilidades sociales que permiten mayor adaptación y satisfacción escolar, Postigo (2009: 455-456), a través de un estudio realizado con 641 adolescentes de Valencia con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, indica que las mujeres son socialmente más hábiles, mientras que los hombres presentan mayor dificultad para adaptarse en el ámbito escolar y social, mientras que los hombres tienden a manifestar mayor violencia física y verbal.

Profundizando más en el tema de violencia escolar, los resultados del estudio realizado por Díaz-Aguado y Martín (2011: 254-255), con una muestra de 22,247 adolescentes

españoles de educación secundaria, muestran que los hombres ejercen la violencia verbal y física con mayor frecuencia y gravedad en comparación con las mujeres, ellos también son quienes sufren más como víctimas de la violencia, en cambio las mujeres son las que con mayor frecuencia presentan posturas claras contra la violencia. Una de las explicaciones que brindan estos autores sobre la participación de los hombres en las agresiones, indica que ellos han escuchado con una frecuencia significativamente superior, consejos en donde es adecuado responder a la violencia con violencia, además que el contexto social brinda más posibilidades a los hombres de exteriorizar el enojo y la hostilidad de manera más frecuente. Ellos concluyen que para afrontar las situaciones de conflicto en el aula, las mujeres utilizan estrategias basadas en buscar apoyo social, mientras que los hombres tienden a ignorar los problemas o se los guardan para sí mismos. Ortega (2005: 800) también confirma el hecho de que los hombres se ven de manera más frecuente involucrados en conductas de agresión y violencia. En el estudio realizado con 3,042 estudiantes nicaragüenses de tercero, cuarto, quinto y sexto primaria, encontró diferencias significativas en conductas de violencia siendo los hombres quienes de manera más frecuente, manifiestan agresiones verbales, físicas, pues ellos afirman golpear a sus compañeros en repetidas ocasiones.

Las habilidades sociales que permiten fomentar la convivencia escolar pacífica, tienden a disminuir conforme aumenta la edad de una persona, por lo que la edad se considera otra variable que interviene en la promoción de la convivencia escolar. La inadaptación en el ambiente estudiantil tiende a ser mayor entre los 14 y 16 años, mostrando que a los 12 años el estudiante presenta menos inadaptación escolar y social y más habilidades interpersonales (Postigo, 2009: 455). El nivel de satisfacción escolar también se ve afectado por esta variable, se ha encontrado que la satisfacción escolar tiende a declinar conforme el estudiante aumenta de edad (Suldo, *et al*, 2014: 367). Posiblemente las habilidades sociales y el nivel de satisfacción escolar tengan una relación, pues si el estudiante muestra la capacidad para establecer interacciones sociales saludables con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa, se sentirá cómodo en el ambiente escolar por lo que sentirá mayor satisfacción escolar, este fenómeno también puede ocurrir de manera inversa, el estudiante siente un nivel alto de satisfacción escolar por lo

que logra establecer relaciones adecuadas con las personas y desarrolla habilidades sociales.

Siendo la violencia un factor que afecta la convivencia escolar, se debe tomar en cuenta también las diferencias que suceden en la manifestación de este tipo de conductas conforme a la edad. Felix, *et al*, (2007: 99) indica que existe una tendencia evolutiva en el tipo de violencia que ejercen los niños, siendo más frecuente en los niveles inferiores agresiones directas, sobre todo de tipo físico, mientras que en la enseñanza secundaria por agresiones de tipo indirecto como agresiones verbales y de exclusión social. En el estudio realizado por Matorell, *et al*, (2009: 73-76) con 108 sujetos con edades comprendidas entre los 9 y 15 años de un colegio público de Valencia, se encontró que la edad tiene influencia en la agresividad que manifiestan los estudiantes, a los diez años se observa un incremento de agresividad, hacia los 11 años, disminuyendo entre los 12 y 13 años y volviéndose a incrementar a los 15 años, lo que significa que hay un pico de conductas agresivas en torno a los 10-12 años, disminuyendo posteriormente la tendencia, apareciendo un incremento a los 15 años. Con respecto a las conductas no agresivas, se encontró que éstas, se incrementan claramente con la edad.

Siguiendo en la misma línea de investigación Sierra (2011) aplicó el Autotest Cisneros a 711 estudiantes del nivel primario, en un colegio de la ciudad de Guatemala. Ella buscó establecer el tipo de acoso escolar más recurrente entre los estudiantes y determinar correlaciones entre los tipos de acoso escolar, la edad y género, en un estudio no experimental, descriptivo, transversal. De acuerdo con los resultados de la investigación, se halló que a menos edad hay más exclusión y se está más propenso a golpes y ser vulnerables, así como se encontró que a mayor edad, los hombres presentan mayor acoso que las mujeres en el área física, en el caso de las mujeres se resalta el acoso en el área verbal.

2. Consecuencias positivas de la convivencia escolar. Tomando en cuenta que gran parte del día los estudiantes trascurren en la escuela, se debe procurar que este tiempo sea de crecimiento, creatividad, y que favorezca la construcción de su subjetividad. Por lo que al fomentar la convivencia se genera, facilita y promueve tiempos y espacios en donde pueda circular la palabra, el diálogo, la discusión, el análisis y la reflexión sobre la acciones impulsivas y las actuaciones violentas (Ianni, 2003). La convivencia escolar

permite también trabajar en un clima de respeto mutuo, donde se fomentan las relaciones positivas y sanas tanto a nivel del profesorado como del alumnado (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007: 164).

La mejora de la convivencia escolar, se considera una respuesta a la violencia que se ha producido en una institución educativa. Los programas de intervención que tienen como objetivo mejorar la convivencia escolar, buscan resolver los conflictos, y afrontar los problemas de violencia o acoso escolar que se presentan entre los alumnos de una escuela (Del Rey y Ortega, 2009: 163). Se debe tomar en cuenta que los conflictos afectan a los sentimientos, y a la adaptación de los estudiantes, de una manera en la cual se puede llegar a producir respuestas violentas para resolverlos. Estudios plantean que los estudiantes que no conocen la forma adecuada para resolver conflictos pueden llegar a ser rechazados por sus compañeros, lo que implica tener mayores riesgos de desarrollar comportamientos delincuenciales, pobre funcionamiento social y otros resultados negativos (Castro y Gaviria, 2006: 60). Muchas instituciones, desarrollan programas de convivencia con la meta de lograr prevenir la violencia, persiguiendo objetivos como la mejora de relaciones sociales, madurez personal, educación emocional y moral y para mejorar la vida diaria de los escolares y docentes (Trianes y García, 2002: 179).

La convivencia escolar logra desarrollar integralmente la personalidad de los miembros de la comunidad educativa. La unión que exista entre un grupo de compañeros permitirá que los estudiantes mejoren competencias en el área socio-afectivo-emocional, pues aprenderán a satisfacer de manera positiva la necesidad humana de afiliación y podrán comprender la reciprocidad que caracteriza las relaciones entre pares (Castro y Gaviria, 2006: 60). Las instituciones educativas desde este contexto generan interrelaciones positivas y constructivas entre todos sus miembros, generando espacios de discusión, construcción de soluciones y el aprendizaje de resolución de conflictos (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007: 201).

Según Mena, Romagnoli y Valdez (2009: 13, 18) el desarrollo socioafectivo que logra a través de la educación para la convivencia, influye positivamente en el rendimiento académico, el mejoramiento del desempeño académico, y es un factor que previene de una gran variedad de comportamientos de riesgo. Los estudios mencionados por estos autores en el meta-análisis realizado, han encontrado que los estudiantes que aprenden y

desarrollan estas habilidades logran ser más autoconscientes, conscientes de los demás, manejan mejor sus emociones y comportamientos, presentan más habilidades para relacionarse con otros, resuelven constructivamente conflictos interpersonales y demuestran tomar decisiones más responsables.

Mena, *et al* (2009: 9,19) muestran que diversas investigaciones han encontrado que el desarrollo de habilidades socioafectivas en los alumnos afecta significativamente el ambiente de aprendizaje. Los autores concluyen que la convivencia posibilita dentro del contexto escolar, un mejor ambiente de estudio, ya que permiten a los estudiantes obtener más provecho de su experiencia educativa.

El aprendizaje de la convivencia, tienen también un impacto a nivel social, ya que permite configurar una sociedad más justa, solidaria, pacífica y democrática. El hacer de la escuela un escenario para el ejercicio de la democracia a partir de la participación, el respeto de la diversidad y el abordaje creativo del conflicto, contribuye indudablemente a la construcción de una sociedad más incluyente (Rodríguez y Vaca, 2010: 186). Educar para la convivencia es incidir en los derechos humanos de la persona, a saber respetarlos y a incidir en la dignidad de la persona (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007: 168).

3. Factores que promueven la convivencia escolar positiva. Existen diferentes factores que permiten promover y fomentar la convivencia escolar dentro del aula. Estos factores buscan que las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa sean de calidad. Dentro de estos factores se pueden mencionar aquellos que se relacionan a las normas y la disciplina, a los que se relacionan con las interacciones sociales que promueven la cohesión dentro del grupo de estudiantes, y al adecuado aprendizaje de habilidades socioafectivas.

a. La disciplina y las normas. Las normas desempeñan un papel fundamental en la creación y consolidación de un ambiente que favorece la convivencia pacífica entre los estudiantes, mientras que la disciplina permite el cumplimiento adecuado de las normas establecidas. Cuando las normas se cumplen, los miembros de la comunidad educativa logran equilibrio en el ambiente y un entendimiento mutuo, lo que facilita llevar a cabo diversos proyectos educativos (Martínez-Otero, 2001: 310). Las normas consideran aspectos la tolerancia, y el reconocimiento de los derechos y los deberes de las personas, lo que permite una adecuada resolución de conflictos (López, *et al*, 2013: 388). Ortega, *et*

al (2009: 86) indica que las normas que regulen la convivencia en los contextos escolares han de ser flexibles y ajustadas a las conductas, actividades y características del entorno para el que han sido diseñadas y que contemplen distintas situaciones que se pueden dar en el aula. Es importante que el alumnado participe en la elaboración y gestión de normas de aula y un deber del profesorado es favorecer dicha participación, pues como explica Caballero (2010: 161), esto permite que se pongan en juego prácticas democráticas que incluyen el desarrollo del respeto, la capacidad crítica, la negociación y el consenso.

La disciplina se define a través de cinco características, la primera característica indica que la disciplina permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé con regularidad en el aula, también debe ser facilitadora y estimuladora del aprendizaje, la socialización y el desarrollo moral; por otro lado la disciplina posee un carácter instrumental, pues es útil para conseguir un objetivo, como el control de la conducta de un estudiante; la cuarta característica define a la disciplina como un proceso, el cual implica concretar normas, conocerlas y aceptarlas, siendo esta una de los principales objetivos de la disciplina, mientras que la última característica indica que la disciplina busca crear una dinámica, es decir que es el medio por el cual el comportamiento de un estudiante es regulado (Ortega, *et al*, 2009: 30). La disciplina también tiene una función socializadora, se considera que favorece la maduración, garantiza el respeto interpersonal y favorece las interacciones entre diferentes personas (Martínez-Otero, 2001: 309). García (2011: 42) concluye que mantener la disciplina en el aula es un factor fundamental que permite preservar la convivencia escolar, ya que facilita y estimula el aprendizaje, la socialización y el desarrollo moral del estudiante.

Las normas y la disciplina buscan procurar asegurar la seguridad física y emocional de sus estudiantes. La seguridad física incluye estar libre de daño físico o amenazas de daños físicos; la seguridad emocional se refiere a un ambiente libre de acoso escolar y humillación. Los estudiantes que están preocupados por su seguridad tienden a evitar asistir a la escuela y tendrán dificultad para relacionarse positivamente con sus compañeros (Osher, *et al*, 2007: 1). Por esta razón las normas y la disciplina, cuando son respetadas por parte del alumnado y los docentes, se logra que todos los estudiantes sientan que su integridad física y emocional es valorada por el resto de sus compañeros.

b. Interacciones sociales que favorecen la cohesión de grupo. Cuando al estudiante se le brinda una experiencia en el ambiente escolar en donde se fomenta el apoyo y se procura el bienestar del alumno, por parte de maestros, directores y personal administrativo, permitirá que el estudiante, tenga un sentimiento de pertenencia hacia la escuela y aceptación (Osher, *et al*, 2003: 3). Por lo tanto las interacciones sociales que se dan dentro del aula, constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia las otras personas, ya que favorecen el desarrollo de habilidades socioafectivas, como la empatía, la asertividad, y la expresión de emociones, así mismo permiten incrementar el aprendizaje a través de la cooperación, el rendimiento académico, la motivación escolar y la participación de los estudiantes en el proceso educativo (López, *et al*, 2013: 388).

Para que estas interacciones brinden las consecuencias positivas para la convivencia escolar, el grupo debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. La tarea de la escuela por lo tanto, es favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado al grupo. Caballero (2010: 161) indica de la misma manera que en los niveles inferiores, pre primaria y primer grado primaria, se consigue más fácilmente la integración y cohesión de grupo, ya que funcionan menos los prejuicios, mientras que a niveles superiores, comienzan a funcionar dinámicas segregadoras, los grupos se van consolidando por culturas y cohesionando, más fuertemente, dentro de un mismo grupo étnico o social. Una manera de prevenir o lograr evitar que las dinámicas segregadoras tengan éxito es realizando programas de intervención que tengan como base el desarrollo de habilidades socio-afectivas.

c. Desarrollo de habilidades socio-afectivas. El desarrollo de habilidades socioafectivas, son definidas por Calvo (2003: 77) como, el desarrollo de las habilidades necesarias para la convivencia en lo social y lo afectivo y para el ejercicio de la ciudadanía en lo político. Estas habilidades son aprendidas, se componen de conductas específicas, incluyen inicios de conductas y respuestas a otras conductas, maximizan el reforzamiento social, son interactivas y específicas de situaciones y pueden ser definidas y especificadas como blancos para una intervención (Pichardo, *et al*, 2008: 442).

El modelo teórico de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007: 9-12) busca el desarrollo de estas habilidades socio-afectivas, y propone el aprendizaje de diferentes competencias emocionales que se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, la competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La Tabla 1, presenta una definición que permite comprender cada competencia que conforma este modelo. Los autores explican que estas competencias buscan desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr éxito en la escuela y la vida en los estudiantes, lograr que ellos utilicen la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones y que demuestren habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contexto personales, escolares y comunitarios.

Tabla 1. Competencias emocionales del modelo teórico de Bisquerra y Pérez (2007)

Conciencia emocional	Integra la capacidad de tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Requiere de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y de tener estrategias eficaces de afrontamiento.
Autonomía personal	Se refiere al conjunto de características relacionadas con el manejo de emociones tales como: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de análisis de las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y autoeficacia.
Competencia social	Es la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas, requiere del dominio de habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto por los demás, conducta prosocial, y asertividad.
Competencias para la vida y el bienestar	Se refieren a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, escolar y social.

Fuente: Elaboración propia basada en Bisquerra y Pérez (2007: 9-11)

De esta misma manera las competencias socio-emocionales, para Mena, *et al* (2009: 7), incluyen cinco áreas de desarrollo, conciencia de sí mismo, que incluye el reconocimiento de emociones, valores e intereses personales; conciencia social, la cual toma en cuenta la empatía, habilidades de toma de perspectiva y búsqueda y uso de recursos para alcanzar

metas; manejo de emociones y comportamientos, lo cual se refiere a la expresión adecuada de emociones, manejo del estrés, control de impulsos, perseverancia para alcanzar metas personales y académicas; la toma de decisiones responsable y habilidades relacionales, es decir habilidades para establecer y mantener relaciones sociales positivas, resistir a la presión social inapropiada, buscar y dar ayuda, comunicarse efectivamente, negociar y resolver problemas.

La importancia del desarrollo de habilidades socio-emocionales en el ámbito escolar, se menciona en el meta-análisis realizado por Mena, *et al* (2009: 9-14). En este meta análisis, se recopiló información de diferentes investigaciones que han estudiado el impacto que se tiene en el entorno escolar, el trabajar en la formación socio-afectiva. Los hallazgos indican que hay efecto sobre el aprendizaje, el ambiente de estudio y la experiencia escolar. Estas habilidades tienen también un fuerte impacto sobre otras dimensiones, la asistencia a clases, mejoramiento del rendimiento académico, la disminución de comportamientos de alto riesgo y la presencia de niveles más bajos de disestrés emocional. Los niños y jóvenes que han asistido a programas de desarrollo de habilidades sociales, en efecto logran ser más auto-conscientes y conscientes de los demás, manejan mejor sus emociones y comportamientos, y demuestran tomar decisiones más responsables.

Pichardo (2008: 442) indica que la adecuada competencia social está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. Mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para el individuo a corto plazo en la infancia, como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social, se relaciona con baja aceptación, rechazo, aislamiento social, y problemas escolares como bajos niveles de rendimiento escolar, expulsiones de la escuela, e inadaptación escolar.

Cuando en la escuela se ha realizado un programa de enseñanza de habilidades sociales, los participantes tienen mejores herramientas para poder actuar de manera asertiva con su grupo de pares y con las personas adultas que los rodean, en caso contrario cuando la escuela no ha realizado este tipo de programa de enseñanza, se corre el riesgo de empeorar la conducta de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Una de las razones que explica esta afirmación es que a los estudiantes les resulta más cómodo y en

ocasiones, más reforzador comportarse de forma poco hábil socialmente, otra razón, es que al no contar con las herramientas necesarias para mejorar su conducta y resolver problemas, pueden adquirir actitudes negativas hacia la escuela y las relaciones sociales. Los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar su conducta social, con el paso del tiempo tienen más probabilidad de volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tiene menos habilidad para las relaciones sociales (Pichardo, 2008: 449, 450).

4. Factores que intervienen negativamente en la promoción de la convivencia escolar. Así como existen factores que fomentan la convivencia escolar, existen factores que afectan de forma negativa las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Estos factores se relacionan con las acciones que provocan la disrupción escolar, y la violencia y acoso escolar.

a. Disrupción escolar. Incluye un conjunto de acciones que interrumpen el ritmo de la clase, por lo que alteran el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas acciones tienen como protagonistas a estudiantes que interrumpen la clase con comentarios, conversaciones, risas, burlas hacia otros compañeros, juegos, movimientos, es decir conductas relacionadas con indisciplina, que son contrarias a las normas establecidas, e impiden o dificultan la labor educativa (Martínez-Otero, 2001:30), además tienen relación con la violencia. Ortega (2004: 28) indica que estas conductas suelen aparecer en un escenario donde las normas son arbitrarias, elaboradas al margen de la participación de los estudiantes, inconsistentes y poco claras. En ocasiones estas conductas, producen graves desórdenes en las aulas, que constituyen un serio problema escolar, dentro de estos desórdenes se puede mencionar, incumplimiento de tareas, retrasos injustificados y falta de reconocimiento de la autoridad (Martínez-Otero, 2001: 301) y pueden ser causadas por factores o circunstancias individuales como la desmotivación, la baja autoestima, el nivel de desarrollo cognitivo o la inestabilidad familiar y por causas que se relacionan con todos los elementos de la comunidad educativa, incluyendo la dinámica de las relaciones interpersonales, o actitudes que se dan entre todos partícipes de esta comunidad (Ortega, *et al*, 2009: 40).

Otro factor que contribuye a la disrupción escolar es el absentismo, el cual se considera como un problema grave en algunos centros escolares ya que genera un fuerte deterioro

de las condiciones de estudio no sólo porque pierden el ritmo del aprendizaje sino porque se crea un clima de impunidad y una sensación de que los estudiantes pueden comportarse como ellos desean hacerlo, sin tomar en cuenta, las normas establecidas dentro de la institución escolar (Zabalza, 2002: 164).

Fernández (2004: 58) explica que la disrupción escolar proporciona un ambiente apropiado para no adquirir conocimientos, lo que crea dificultades en los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes, a demás provoca una actitud negativa entre el alumnado y el profesorado, lo que crea un entorno escolar inestable. La disrupción por lo tanto tiene un marcado carácter académico, se suele observar que en las aulas en donde hay una alto índice de conductas relacionadas con la indisciplina, existe un alto índice de fracaso escolar

b. Violencia y acoso escolar o bullying. El término de violencia, se refiere a toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o un grupo de personas. Emerge desde un contexto social y es aprendida (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007: 202). Los hechos de violencia impiden la concentración en los estudios y la motivación de asistir a la escuela. Ramírez y Justicia (2006: 285) indican que tanto las víctimas como victimarios de violencia escolar entre pares presentan comportamientos problemáticos y desadaptativos, dentro de los cuales mencionan, bajo rendimiento académico, conductas agresivas hacia los pares y falta de habilidades de comunicación en el grupo.

El término acoso escolar surge como un producto de la violencia escolar, y es utilizado para designar los procesos de intimidación y victimización entre pares (Ortega, 1996: 246) Esta conducta requiere de que, exista un desequilibrio de poder entre un acosador y una víctima, que exista intencionalidad de causar daño a alguien y que la conducta se repita a lo largo de una serie de tiempo (García, 2011: 44). El acoso escolar cuenta con varios actores, victimario, víctima, y espectadores y se puede manifestar de diferentes formas, agresiones físicas, verbales, agresiones dirigidas a la propiedad, intimidación y amenazas, y exclusión y marginación social (Arroyave, 2012: 121). El acoso escolar implica varias consecuencias para todos los actores involucrados, Fernández (2004: 56-57) explica que con respecto a las víctimas se presentan alteraciones en la conducta, riesgo a desarrollar sintomatología de un trastorno mental como la depresión y ansiedad, problemas de personalidad, ideación e intentos suicidas, así mismo tiene implicaciones

escolares tales como absentismo escolar, bajo rendimiento escolar, pobre concentración y problemas en el sueño que impiden un correcto reposo. En lo que respecta al victimario o agresor, a partir de la interpretación de la obtención del poder a base de la agresión, se desarrollan consecuencias que tienen efectos a largo plazo, que se manifiestan con comportamientos abusivos, antisociales y delictivos; mientras que para los espectadores existe la posibilidad de desarrollar una actitud pasiva, apática y complaciente ante la injusticia, a demás de manifestar una clara falta de solidaridad.

Según Espelage y Swearer (2003: 372, 376) existe evidencia que el acoso escolar puede tener una diferente trayectoria a través del tiempo, desde una perspectiva del desarrollo del ciclo vital. El acoso tiende a incrementar durante la adolescencia temprana, y tiende a disminuir durante los últimos años de secundaria. Una posible explicación del aumento del acoso escolar en los años de la adolescencia temprana, la brinda la teoría de la dominancia, la cual explica que las personas se organizan en una jerarquía para tener acceso a los recursos. La época de transición del nivel primario a secundario, brinda a los estudiantes la posibilidad de renegociar las relaciones de dominancia y el acoso escolar es visto como una estrategia para lograr el dominio en los grupos de pares que se conforman. La teoría de la atracción también busca proveer una explicación al incremento del acoso escolar en la adolescencia temprana, esta teoría postula que los adolescentes, en su necesidad de establecer una separación de sus padres, se sienten más atraídos por los jóvenes que poseen características que reflejan independencia, muchas veces demostrada a través de comportamientos agresivos, mientras que se sienten menos atraídos por los individuos que poseen características que describen mejor la niñez, como la obediencia.

Con respecto a la incidencia y prevalencia del acoso escolar, diferentes estudios brindan información del fenómeno en distintos países. En Noruega y Suecia se ha encontrado que aproximadamente el 9% de los niños entre 8 y 16 años sufrieron actos de violencia y el 7 % acepta haber violentado a otros algunas o muchas veces (Olweus, 1994: 1173). En Estados Unidos se ha encontrado que el acoso escolar es bastante común en las escuelas, Espelage y Swerer (2003: 367) indican que el 25% de los estudiantes de cuarto y sexto primaria han intimidado a otro compañero con regularidad y el 30% ha estado involucrado en el acoso escolar, siendo 13% agresores, 10.6% víctima y 6% agresores victimizados.

En Centroamérica, el estudio realizado por Romera, Del Rey y Ortega (2011: 626) con 3042 estudiantes de cuarto, quinto y sexto primaria en escuelas de primaria, menciona que la prevalencia para el fenómeno bullying en la población de Nicaragua, es del 50% (6% agresores, 25.3% víctimas, 18.7 agresores victimizados). Las formas más utilizadas de violencia son la violencia verbal y física. Los hombres suelen estar más implicados como agresores o agresores victimizados. Ellos frente a ellas son quienes más utilizan y padecen la violencia verbal, física y psicológica, mientras que no se encontró diferencias de género relacionadas con la exclusión social.

En el caso de Guatemala, Gálvez-Sobral (2008), buscó determinar la incidencia general del bullying en las aulas de sexto primaria, encontrando su incidencia, según seis diferentes categorías. Para esto aplicó el instrumento bullying GT a 1232 alumnos, de ambos sexos comprendidos en las edades entre 11 y 14 años. Los resultados obtenidos muestran que el fenómeno de bullying está presente en el sistema educativo guatemalteco, uno de cada cinco estudiantes de sexto primaria en el municipio de Guatemala reportan ser víctimas de bullying, siendo los niños de 14 años los que reportaron mayor porcentaje (23.64%). La agresión verbal es reportada como la más común, mientras que el bullying a través de amenaza es el menos común. La diferencia entre género es mínima, aunque si existen algunos tipos de agresión que son particularmente utilizados por los niños y no por las niñas. Los datos en agresión física directa y amenaza tienen más relevancia en el género masculino. No se encontró diferencia significativa con respecto a la exclusión social, a diferencia de los resultados de otros países, en donde las niñas son las que reportan mayor exclusión social.

C. La convivencia escolar y el manejo de emociones

Entre de los aprendizajes que los alumnos deben obtener dentro de las instituciones educativas se encuentra el aprendizaje socio-afectivo, el cual permite que el estudiante desarrolle competencias sociales y emocionales básicas, tales como la habilidad para reconocer y manejar las emociones, esto implica el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumenten la capacidad en la persona de conocerse tanto a sí mismo como a los demás, con el fin de aprender a resolver problemas de la vida diaria con flexibilidad y creatividad. Este aprendizaje es relevante desde el punto de vista de la

salud mental, desde el punto de vista del desarrollo social y desde el punto de vista académico, ya que se logra satisfacer las necesidades de afiliación que los estudiantes presentan, a demás de que aumenta su capacidad para el aprendizaje, incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, la asistencia a clases, el compromiso con la escuela, el tiempo dedicado a las tareas y las perspectivas laborales futuras (Berger, *et al*, 2009: 23).

Los establecimientos educativos, dentro de los objetivos en la formación de estudiantes deben incluir la promoción en una formación integral, que les ayude a estructurar su identidad y a desarrollar sus capacidades, con el fin no solo de beneficiar al estudiante, sino a la comunidad educativa en donde este se desenvuelve. La enseñanza de habilidades socioafectivas, forma por lo tanto parte del desarrollo integral que debe buscar cada institución educativa, además de ser factor que fomenta la convivencia escolar. La dimensión que permite que el estudiante comience a integrar en su vida diaria estas habilidades se relaciona con la competencia de conocimiento de sí mismo, la cual incluye el reconocimiento y manejo adecuado de las emociones.

Mayor y Salovey (1997: 11) explican que el reconocimiento y manejo de emociones se puede definir como la habilidad para monitorear sentimientos y emociones tanto propias como la de los demás, para discriminar entre ellas y regularlas y utilizar esta información como guía del pensamiento y acción. Las instituciones educativas, por lo tanto deben fomentar el desarrollo de esta competencia pues permite que los estudiantes aprendan a responder a las emociones de una manera más adaptativa, sin experimentarlas de una manera muy intensa, ni permitir que ellas guíen el comportamiento. Una de las emociones que se tiende a manifestar de manera más frecuente en el aula es el enojo, el cual si se tiende a sentir de manera muy intensa, y si se manifiesta a través de comportamientos inadecuados, tales como la agresividad o violencia irrumpen la convivencia pacífica entre cada miembro de la comunidad educativa. Por lo tanto, como indica Martínez y Duque (2008: 100) el fortalecimiento y mejora del reconocimiento y manejo de emociones permite desarrollar destrezas para el autocontrol, la comunicación e interacción entre otros, y fomenta el análisis y solución de problemas interpersonales en el aula.

Dentro de las estrategias que permiten la adecuada regulación y el adecuado manejo de emociones que menciona Adam, *et al* (2003: 74-76) que pueden realizar los docentes

dentro del aula, se encuentran permitir que los estudiantes experimente sus emociones y las naturalicen, ya que los jóvenes que no viven sus emociones son los que más peligro tienen de refugiarse exclusivamente en las emociones colectivas, descontroladas e inducidas, por lo que hay que favorecer que el estudiante se apropie de sus emociones. Es importante también que el docente permita que cuando suceda un problema, la persona busque reconocer sus emociones en el preciso momento en que esta se produce. En general se recomienda que el estudiante reconozca y nombre sus emociones, reconozca cómo su cuerpo responde y encuentra una forma adaptativa para expresarlas y manejarlas tales como pedir ayuda, hablar con otros, escribir en un diario, buscar una distracción y poner en práctica estrategias de relajación y reflexión (Berger, 2009: 31).

III. METODOLOGÍA

A. Objetivos

1. Objetivo general

Evaluar la calidad de la convivencia escolar en estudiantes de cuarto a sexto primaria, luego de la implementación de una intervención psicoeducativa enfocada en el desarrollo de habilidades socio-afectivas.

2. Objetivos específicos

- a. Analizar los niveles de la calidad de la convivencia escolar previo a la intervención psicoeducativa según género y grado escolar.
- b. Identificar los índices de expresión de enojo previo a la intervención psicoeducativa según género y grado escolar
- c. Verificar si los resultados obtenidos en los índices de convivencia escolar, después de la intervención psicoeducativa difieren en función de género y grado escolar.
- d. Describir si los resultados obtenidos después de la intervención psicoeducativa en la expresión del enojo difieren en función de género y grado escolar.

B. Pregunta de investigación

¿La intervención psicoeducativa realizada con estudiantes de cuarto a sexto primaria tendrá un impacto significativo en la calidad de convivencia escolar?

C. Hipótesis

1. Hipótesis de investigación.

- a. Luego de la implementación de la intervención psicoeducativa, hay un cambio estadísticamente significativo en los índices de convivencia escolar con un alfa de 0.05.

- b. Los resultados obtenidos en los índices de convivencia escolar previos a la intervención psicoeducativa varían significativamente de los resultados posteriores a la intervención en función de género y grado escolar con un alfa de 0.05.
- c. Los resultados obtenidos en los índices de expresión del enojo previos a la intervención psicoeducativa varían significativamente de los resultados posteriores a la intervención en función de género y grado escolar con un alfa de 0.05.

2. Hipótesis nula.

- a. Luego de la implementación de la intervención psicoeducativa no hay un cambio estadísticamente significativo en los índices de convivencia escolar con un alfa de 0.05.
- b. Los resultados obtenidos en los índices de convivencia escolar previos a la intervención psicoeducativa no varían significativamente de los resultados posteriores a la intervención en función de género y grado escolar con un alfa de 0.05.
- c. Los resultados obtenidos en los índices de expresión del enojo previos a la intervención psicoeducativa no varían significativamente de los resultados posteriores a la intervención en función de género y grado escolar con un alfa de 0.05.

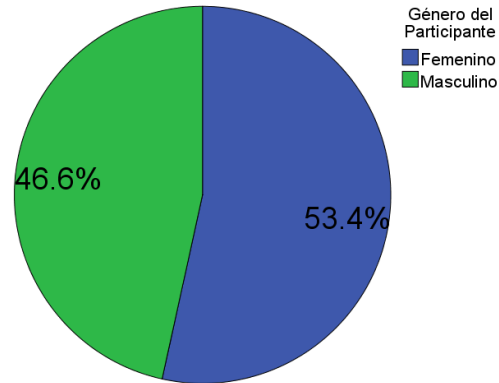
D. Población y muestra

El grupo de participantes estuvo conformado por estudiantes de cuarto a sexto primaria de una institución educativa privada de la ciudad capital. La institución educativa fue seleccionada intencionalmente debido a la existencia de un acuerdo interinstitucional entre el centro y el Departamento de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala desde los años 90's.

La cantidad de alumnos que comprendieron la muestra fue de N=58 participantes, 27 hombres y 31 mujeres. La Figura 1 muestra el porcentaje de participantes según género, como se observa en esta figura, la muestra se distribuye de forma equitativa para cada

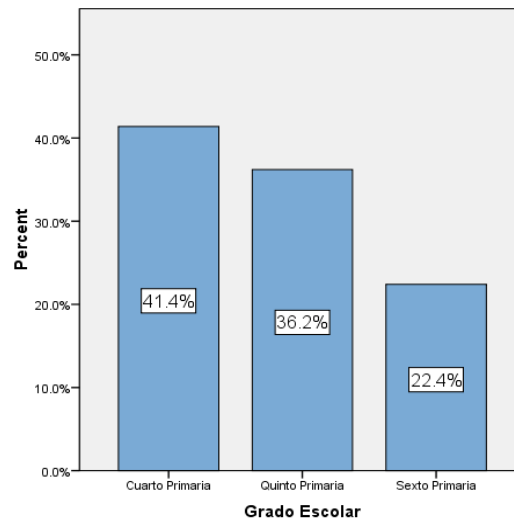
género, es decir que la cantidad de hombres y mujeres que participaron en la investigación es similar.

Figura 1: Distribución de participantes según género



Fuente: Elaboración propia basada en datos del centro educativo

Figura 2: Distribución de participantes según grado escolar



Fuente: Elaboración propia basada en datos del centro educativo

La Figura 2 muestra el porcentaje de participantes según grado escolar. El porcentaje de cuarto primaria, indica que la mayoría de estudiantes que conformaron la muestra se encontraban cursando este grado, mientras los estudiantes de sexto primaria, fueron los estudiantes que conformaron menor porcentaje de la muestra.

La Tabla 2 presenta la distribución de participantes según grado y género. En esta tabla se puede observar que en el caso del género masculino, la distribución de participantes en cada grado es igual. En referencia al género femenino, se encuentran más participantes en cuarto primaria, mientras que en sexto primaria solamente cuatro participantes son mujeres.

Tabla 2. Distribución de los participantes según grado y sexo.

Género		<i>f</i>	%
Femenino	Cuarto Primaria	15	48.4
	Quinto Primaria	12	38.7
	Sexto Primaria	4	12.9
	Total	31	100.0
Masculino	Cuarto Primaria	9	33.3
	Quinto Primaria	9	33.3
	Sexto Primaria	9	33.3
	Total	27	100.0

Fuente: Elaboración propia basada en datos del centro educativo

Con respecto a la edad de la población, ésta estuvo comprendida entre 9 y 13 años, la Tabla 3 muestra su distribución. La tabla muestra que el 65.5% de los participantes se encuentran entre los 10 y 11 años.

Tabla 3. Distribución de frecuencias para la edad de los participantes.

Edad	<i>f</i>	%
9.00	7	12.1
10.00	22	37.9
11.00	16	27.6
12.00	8	13.8
13.00	5	8.6
Total	58	100.0

Fuente: Elaboración propia basada en datos del centro educativo

1. Criterios de inclusión. Los estudiantes que formaron parte de la muestra, fueron estudiantes que estuvieron de acuerdo con las condiciones del asentimiento informado y cuyos padres firmaron el consentimiento informado, aceptando la utilización de los datos recolectados a través de la pre-evaluación y post-evaluación de su hijo (a) en la investigación y pertenecían a los grados de cuarto a sexto primaria, de la institución educativa en donde se realizó la intervención psicoeducativa.

2. Criterios de exclusión. Los estudiantes que no pudieron formar parte de la muestra, fueron los estudiantes cuyos padres no firmaron el consentimiento informado y por lo tanto no aceptaron que los datos recolectados de la pre-evaluación y post-evaluación fueran utilizados para la investigación. Tampoco pudieron formar parte de la investigación, los estudiantes de cualquier otra institución educativa y estudiantes de un grado diferente a cuarto, quinto y sexto primaria.

E. Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue cuasi-experimental. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Lucio (2006: 203), este tipo de diseño tiene como objetivo manipular una variable, en donde los sujetos no son asignados al azar a los grupos, sino que estos ya están formados antes del experimento. Se buscó por lo tanto manipular la variable independiente a través de la intervención psicoeducativa para observar su relación con una variable dependiente. Así mismo se llevó a cabo una pre-evaluación y una post-evaluación, para conocer los cambios en las variables luego de la intervención. La investigación se realizó con tres grupos experimentales, sin grupo control. Los grupos con los cuales se trabajó la intervención no fueron asignados al azar, sino que estos grupos ya están previamente formados, según los grados en los cuales se encontraban los estudiantes, es decir que un grupo fue conformado por los estudiantes de cuarto primaria, el otro por los estudiantes de quinto primaria y el último grupo estuvo conformado por los estudiantes de sexto primaria.

F. Variables

La Tabla 4 muestra una clasificación para las variables de investigación, y presenta la definición conceptual, operacional, y la escala que se utilizó para medir cada variable

Tabla 4. Variables de investigación

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Escala
Independiente	El programa de intervención psicoeducativa aplicado a la población.	Es medido a través de los índices de expresión del enojo: dimensión afectiva, cognitiva y conductual.	Afectivo: 1= bien; 2= disgustado; 3=enojado; 4=furioso. Cognitivo: 1= no; 2= a veces; 3= sí Conductual 1= nunca; 2= a veces; 3= siempre
Dependiente	Convivencia escolar	Convivencia Positiva: Conductas que favorecen la convivencia escolar	Frecuencia en que el sujeto manifiesta conductas que favorecen la convivencia escolar 0= nunca 1= una vez 2= más de una vez
		Convivencia Negativa: Conductas que afectan negativamente la convivencia escolar	Frecuencia en que el sujeto manifiesta conductas que afectan de forma negativa la convivencia escolar 0= nunca 1= una vez 2= más de una vez
Interviniente	Género: Designación de características fisiológicas y psicológicas de una persona	Género del participante	Hombre Mujer
	Grado escolar: Etapa en la que se mide un nivel educativo, al cual corresponden un conjunto de conocimientos	Nivel educativo del participante	Cuarto Primaria Quito Primaria Sexo Primaria

Fuente: Elaboración propia

G. Instrumentos

1. Multidimensional School Anger Inventory (MSAI). Este instrumento fue elaborado y diseñado por Smith y Furlong (1998), con el fin de medir la expresión del enojo en el entorno escolar, a través de tres dimensiones. El instrumento considera los factores afectivos, cognitivos, y conductuales del enojo, por lo que está compuesto por tres sub escalas: La experiencia afectiva, integrada por 13 ítems los cuales miden la experiencia de enojo. En este apartado se les pide a los estudiantes que indiquen la intensidad de sentimientos de enojo que surgen en experiencias relacionadas a la escuela. La experiencia cognitiva incluye 6 ítems que miden sentimientos de hostilidad en relación a la escuela, figuras de autoridad y compañeros. La expresión de enojo-conductual contiene dos sub escalas: Expresión desadaptativa y expresión adaptativa del enojo, que en conjunto contienen 17 ítems, los cuales examinan las respuestas de manejo de control del enojo, o la expresión internalizada o externalizada del enojo.

El instrumento es la versión modificada por Furlong, *et al* (2012). Se basa en una escala de Likert en el rango de 1 a 4 para su cuantificación para la dimensión afectiva, que se divide de la siguiente manera: 1= bastante en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=bastante de acuerdo. Para las dimensiones cognitivo y conductual, la escala de Likert se basa en el rango de 1 a 3, asignando 1 = no, 2 = a veces, 3= sí, en la sub escala cognitiva, mientras que para la sub escala conductual se asigna 1 = nunca, 2 = a veces y 3 = siempre. La calificación de cada una de las escalas es la suma de las respuestas que los estudiantes dieron en los ítems correspondientes

2. Cuestionario: Mi vida en el instituto. Este cuestionario es una traducción y adaptación al castellano, realizada por Navarro-Tauste (2007) del cuestionario en inglés “mylife in school” de Arora (1994). Es una herramienta utilizada en distintos estudios para medir la convivencia escolar. El listado de Conductas que se encuentran en este cuestionario consta de 39 ítems y dos dimensiones: 14 ítems miden convivencia escolar positiva y otros 25 miden convivencia escolar negativa.

Los ítems adoptan un formato de respuesta mediante una escala Likert en el eje de frecuencia. Se usa una escala de 0 a 2, en la que 0 es la ausencia absoluta de conducta (nunca), 1 indica que la conducta se ha realizado “una vez” y 2 que la conducta se ha llevado a cabo “más de una vez”. La calificación de ambas escalas es la suma de las respuestas que los estudiantes dieron en los ítems correspondientes

H. Procedimientos

El contacto con el centro educativo en donde se llevó a cabo la intervención psicoeducativa se realizó por medio de una carta de autorización dirigida a la directora administrativa de este centro (Anexo 1). A través de este documento se solicitó la participación de los estudiantes de cuarto a sexto primaria para la investigación. Posteriormente fue enviado un consentimiento informado a cada uno de los padres de familia o tutores responsables de los alumnos solicitando la participación voluntaria de su hijo en el estudio. (Anexo 2).

En la fase de ejecución, se realizó una pre-evaluación con los dos instrumentos que sirvieron para medir el impacto de la intervención (Anexo 5), esto con el fin de establecer una línea base de la situación de los estudiantes con respecto a la expresión del enojo y la convivencia escolar previo el inicio de la intervención. Antes de comenzar la aplicación de la pre-evaluación se les entregó a los estudiantes el asentimiento para menores de edad (Anexo 3).

Luego de haber realizado la pre-evaluación, se implementó la intervención psicoeducativa. La intervención psicoeducativa se dividió en siete diferentes módulos, con excepción al primero módulo que se aplicó solamente en un periodo, cada módulo utilizó tres periodos de cuarenta minutos a la semana. Los módulos para su desarrollo, tomaron como base el modelo de intervención para la convivencia escolar propuesto por Mendoza (2012: 101), las estrategias que plantea esta intervención buscaron que los estudiantes desarrollaran diversas competencias, las cuales les permitan tomar decisiones, elegir y asumir con responsabilidad los actos, convivir en un ambiente libre de violencia y aprender conductas prosociales que permitan mejorar la convivencia escolar. Las estrategias de la intervención, según el orden de implementación en el aula se dividieron de la siguiente manera:

- Establecimiento de normas de convivencia
- Desarrollo de empatía
- Prevención de acoso escolar
- Cohesión de grupo
- Autocontrol del enojo
- Asertividad
- Desarrollo de autoconcepto.

Cuando se terminó de realizar todos los módulos correspondientes a la intervención psicoeducativa se llevó a cabo la post evaluación con los mismos instrumentos utilizados en la evaluación que se realizó antes de comenzar la intervención.

La prueba piloto que permitió conocer la confiabilidad de los instrumentos se realizó en una institución educativa diferente al centro en donde se llevó a cabo la intervención psicoeducativa. Se estableció contacto con esta institución por medio de una carta de autorización dirigida a la directora del establecimiento (Anexo 6), a través de su autorización y apoyo se le pidió a los alumnos de cuarto a sexto primaria de esta institución que llenaran los instrumentos correspondientes.

Al finalizar la fase de trabajo de recogida de información, los datos fueron vaciados en una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel 2013, para luego depurar la base de datos y poder trasladarla al programa estadístico SPSS v. 17. Por medio de este software se realizaron los análisis estadísticos correspondientes para interpretar los resultados.

Llevada a cabo la fase del análisis estadístico se procedió a su interpretación y discusión según el objetivo de la investigación para responder a la hipótesis de investigación.

I. Análisis estadístico de datos

Para llevar a cabo el análisis estadístico, los datos fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS v. 21©.

Para responder a las hipótesis planteadas en la investigación, como primer paso se analizó la normalidad de la distribución de los datos recolectados con la prueba

Kolmogorov-Smirnov, ($n > 30$) en cada instrumento de medición, de la pre-evaluación y post-evaluación. La Tabla 5, muestra los resultados de esta prueba para las escalas que miden la convivencia escolar. Para la escala de convivencia escolar negativa, los datos muestran una distribución asimétrica, esta distribución se presenta también para la escala que mide la convivencia escolar positiva en la post-intervención, mientras que en la pre-intervención, la distribución tiene una tendencia a la normalidad. La Tabla 6, de la misma manera presenta los resultados para las escalas que miden las diferentes dimensiones de la expresión del enojo. A excepción de la dimensión de expresión del enojo adaptativa, las escalas muestran una distribución asimétrica.

Tabla 5. Resultados de prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para escalas de convivencia escolar.

	Pre-intervención			Post-intervención		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Convivencia negativa	.172	55	.000	.163	55	.001
Convivencia positiva	.113	55	.077*	.128	55	.025

* $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resultados de prueba de normalidad Komogorov-Smirnov para dimensiones de expresión de enojo

	Pre-intervención			Post-intervención		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dimensión afectiva	.120	57	.040	.078	57	.200*
Dimensión cognitiva	.158	57	.001	.165	57	.001
Expresión adaptativa	.099	57	.200*	.102	57	.200*
Expresión desadaptativa	.177	57	.000	.198	57	.000

* $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

El objetivo general indica que se evaluó la calidad de convivencia escolar, luego de la intervención psicoeducativa. Para alcanzar este objetivo se utilizó el estadístico de prueba adecuado, según la distribución de los datos, para muestras no independientes o relacionadas. Como la distribución de los datos no mostró una tendencia a la normalidad, se utilizó la prueba de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para observaciones pareadas. Este análisis se realizó para las dos escalas del instrumento que mide la calidad de convivencia escolar. Así mismo este procedimiento se llevó a cabo, para verificar si existía una diferencia estadísticamente significativa en los índices de expresión del enojo en las dimensiones de expresión afectiva, cognitiva y de conductas desadaptativas, entre la evaluación realizada, previo a la intervención y la evaluación realizada posteriormente. Para las conductas adaptativas de expresión del enojo se utilizó el estadístico de prueba t para muestra dependientes, ya que la distribución de los datos de esta dimensión mostró una tendencia a la normalidad.

El análisis estadístico que se utilizó para conocer los resultados específicos de la intervención psicoeducativa difieren según género, fue un estadístico de prueba para medias de dos muestras independientes con las medias obtenidas en la post-evaluación. El haber realizado este cálculo, permitió evaluar si los resultados de la intervención fueron más significativos para las mujeres o para los hombres. Ya que la distribución de los datos, para la mayoría de las escalas de ambos instrumentos mostró una tendencia asimétrica, se utilizó el estadístico no paramétrico de prueba Mann-Whitney. Solamente se utilizó el estadístico de prueba t para muestras independientes, para la escala de expresión conductual adaptativa y afectiva, por la tendencia de los datos a la normalidad.

Como último paso, con el fin de conocer si hay diferencia en los índices de convivencia escolar y en las dimensiones de la expresión del enojo luego de intervención según grado escolar, para las medias de la post-evaluación, se utilizó un estadístico de prueba ANOVA para la escala de expresión conductual adaptativa del enojo y el estadístico no paramétrico Kruskal Wallis, para las escalas que miden la convivencia escolar, y para las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual desadaptativa de expresión del enojo.

J. Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas para la realización de esta investigación, se debe mencionar que se obtuvo un certificado de ética a través del curso de capacitación de la oficina para investigaciones extrainstitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH), a través de Internet. La capacitación tiene el nombre de “Protección de los participantes humanos de la investigación”, el número de certificación obtenido es 330375 (Anexo 4).

Se informó a través de un consentimiento a los padres o tutores de los estudiantes que forman parte de la investigación, el objetivo de la investigación, los instrumentos utilizados, y los beneficios de participación. Los padres de familia respondieron a través del consentimiento informado la decisión de permitir que los datos recolectados a través de los instrumentos fueran utilizados para el estudio, sin embargo a los hijos de los padres que no aceptaron su participación, no se les excluyó de los beneficios de participación en la intervención psicoeducativa. Así mismo a los estudiantes se les brindó un asentimiento informado, en donde ellos decidieron su participación en este estudio.

Para proteger la identidad de los participantes, se colocó un código para cada estudiante, este código se encontraba en la parte superior de cada instrumento, esto se realizó con el fin de evitar que el alumno escriba su nombre y las respuestas obtenidas a través de los instrumentos no fueran identificadas por otras personas ajenas a la investigación. Los códigos así como los datos recolectados fueron guardados en un lugar protegido.

K. Asesor de investigación

El asesor de la presente investigación fue M.A Chrystin García, profesora asociada a la Universidad del Valle de Guatemala. Ella imparte la cátedra de desarrollo del ciclo vital, diferencias en el aprendizaje y comportamiento y neurociencias del comportamiento, dentro dicha universidad. Labora en el Colegio Monarch con el cargo de Coordinadora de nivel Apprentice y Challenger.

IV. RESULTADOS

A. Resultados de convivencia escolar

Las dos escalas del instrumento que miden la convivencia escolar muestran una confiabilidad mayor a 0.8. El coeficiente de alpha de cronbach para ambas escalas de considera alto, lo que indica que el instrumento es confiable para medir las conductas que promueven la convivencia en el aula, y las conductas que afectan negativamente la convivencia.

Tabla 7. Estadístico de confiabilidad para escalas de convivencia escolar

Escala	Alpha de Cronbach
Convivencia escolar positiva	0.853
Convivencia escolar negativa	0.873

Fuente: Elaboración propia

Antes de comenzar a realizar la intervención psicoeducativa, se realizó una medida que permite establecer una línea base de la situación de convivencia escolar entre la población estudiada. La Tabla 8 muestra, que el grupo que manifiesta mayores conductas que fomentan la convivencia escolar, son las mujeres de quinto primaria, seguidas por el grupo de hombres de sexto primaria, y las mujeres de cuarto primaria. De la misma manera se observa en la Tabla 9, que los grupos de mujeres de cuarto y quinto primaria son los grupos que manifiestan en menor medida conductas que afectan negativamente la convivencia escolar. Sin embargo se observa, que en el caso de sexto primaria, los hombres son los que tienden a presentar mayores conductas que afectan negativamente la convivencia escolar.

Tabla 8. Resultados según género y grado, de escala de convivencia escolar positiva previo a la intervención

Grado	Género	M	SD	Mínimo	Máximo
Cuarto	Masculino	9.750	7.265	0	22
Primaria	Femenino	13.143	5.376	4	21
Quinto	Masculino	10.333	4.416	2	15
Primaria	Femenino	15.500	5.502	6	24
Sexto	Masculino	14.556	5.918	4	22
Primaria	Femenino	12.250	6.602	3	17

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resultados según género y grado, de escala de convivencia escolar negativa previo a la intervención

Grado	Género	M	SD	Mínimo	Máximo
Cuarto	Masculino	11.125	8.855	0	23
Primaria	Femenino	6.357	4.717	0	18
Quinto	Masculino	9.667	6.633	2	25
Primaria	Femenino	4.417	2.712	1	9
Sexto	Masculino	12.444	10.631	1	30
Primaria	Femenino	10.500	4.796	6	17

Fuente: Elaboración propia

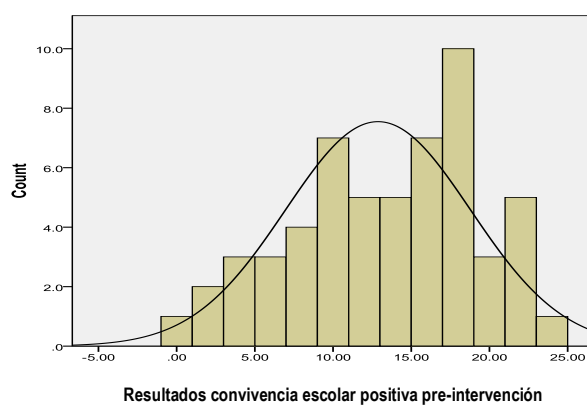
Para evaluar los niveles de convivencia escolar luego de la intervención psicoeducativa, se observa en la Tabla 10, que la puntuación media de toda la población, en la escala de convivencia escolar positiva aumenta, al igual que la puntuación máxima. Estos resultados dan un indicio sobre un aumento en la frecuencia de conductas que favorecen la convivencia escolar en el aula. Con respecto a las conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, se puede observar que existe una disminución en su manifestación después de la intervención en la puntuación media. Las Figuras 3, 4, 5 y 6, presentan las distribuciones en las puntuaciones en cada índice de convivencia escolar. Estas figuras muestran también un aumento en las conductas que favorecen la convivencia y una disminución en la frecuencia de las conductas que afectan la convivencia.

Tabla 10. Resultados de estadísticos descriptivos en los índices de convivencia escolar

Escala	Convivencia positiva		Convivencia negativa	
	Pre-intervención	Post-intervención	Pre-intervención	Post-intervención
Rango de puntuaciones posibles	0 – 26		0 – 52	
M	12.875	13.526	8.429	6.561
SD	5.865	6.536	7.048	6.170
Mínimo	0	0	0	0
Máximo	24	25	30	25

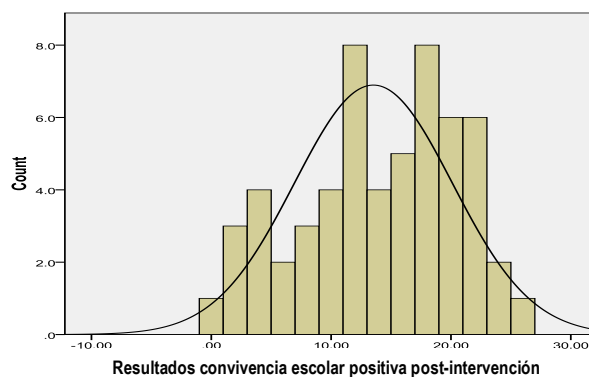
Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar positiva previo a la intervención



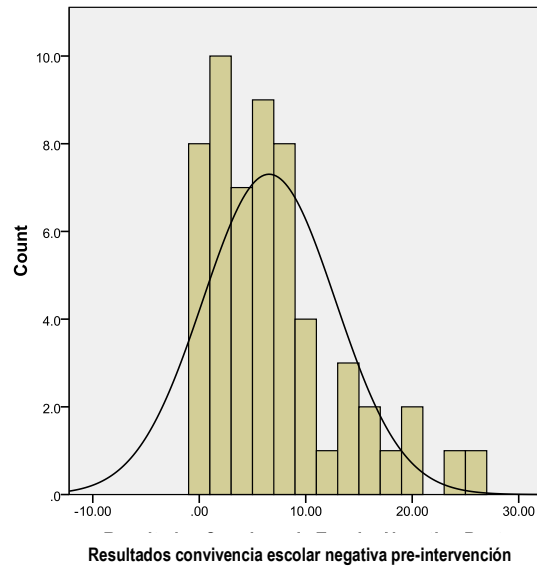
Fuente: Elaboración Propia

Figura 4. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar positiva posterior a la intervención



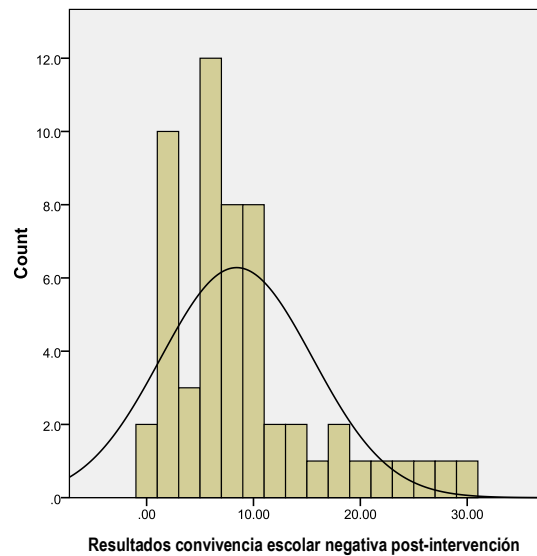
Fuente: Elaboración Propia

Figura 5. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar negativa previo a la intervención



Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Distribución de puntuaciones obtenidas en el índice de convivencia escolar positiva posterior a la intervención



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 11 presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para observaciones pareadas, para evaluar si hubo un cambio significativo en los índices de convivencia escolar luego de la intervención psicoeducativa. Estos resultados muestran que la intervención, tuvo un impacto estadísticamente significativo en la disminución de conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, $p= 0.048$. No obstante en el caso de conductas que favorecen la convivencia escolar, los resultados muestran que la intervención no tuvo un impacto estadísticamente significativo, $p= 0.775$, a pesar de que si existió un aumento en la manifestación de estas conductas por parte de los alumnos.

Tabla 11. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para observaciones pareadas.

	Convivencia escolar negativa	Convivencia escolar positiva
Z	-1.974 ^a	-.285 ^b
Sig. (2-tailed)	.048*	.775

* $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

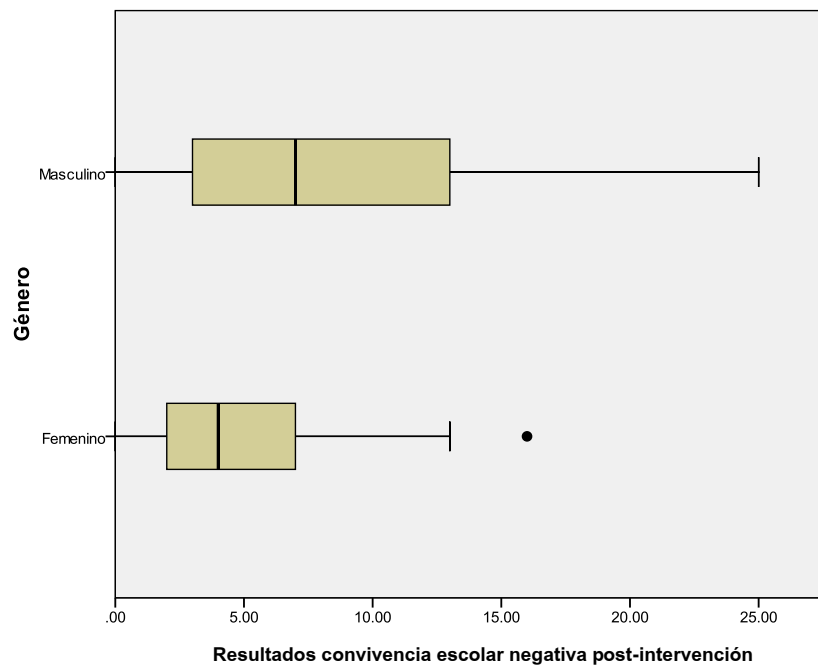
Profundizando más en los resultados obtenidos en los índices de convivencia escolar de la intervención psicoeducativa en los alumnos de cuarto a sexto primaria, se buscó conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados con respecto a género. Los resultados de la Tabla 12 muestran que en el caso de convivencia escolar positiva, no hay diferencia significativa con respecto a esta variable. Mientras que en la convivencia escolar negativa, si hay una diferencia significativa en los resultados luego de la intervención, $p= 0.038$. Los resultados en la puntuación promedio de este índice muestran, que luego del programa de intervención, hubo un cambio más significativo en la frecuencia con que se manifiestan conductas que afectan negativamente la convivencia en un género específico. La Figura 7 permite conocer en qué género hubo mayor cambio en los resultados posteriores a la intervención, se observa en esta figura que el género femenino, es el que manifiesta en menor medida, conductas que intervienen negativamente en la convivencia escolar, siendo en este grupo en donde el programa psicoeducativo logró reducir la manifestación de estas conductas de manera más significativa

Tabla 12. Resultados de la prueba Mann-Whitney para muestras independientes para las escalas de convivencia escolar post-intervención.

	Convivencia escolar negativa	Convivencia escolar positiva
Mann-Whitney U	274.000	384.000
Z	-2.074	-.305
Sig. (2-tailed)	.038*	.760

*p < .05. Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Puntuaciones de la escala de convivencia escolar negativa post-intervención según género.



Fuente: Elaboración propia

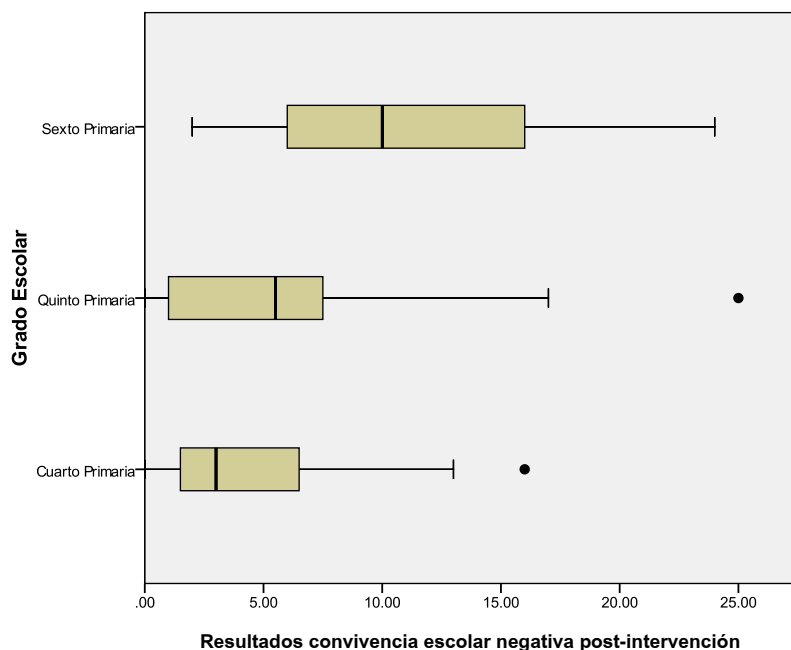
Considerando el grado escolar y las diferencias que pueden existir en la manifestación de diversas conductas que intervienen en la convivencia escolar con respecto a esta variable, se realizó un análisis para verificar si hay una diferencia significativa en la puntuación media de los resultados obtenidos luego de la intervención, entre los diferentes grupos. La Tabla 13, muestra estos resultados, y en ellos se puede observar que en el caso de la escala de convivencia escolar positiva, no existe diferencia significativa con respecto a la frecuencia con la que los estudiantes manifiestan conductas que favorecen la convivencia. En cambio para la escala de convivencia escolar negativa, se observa que luego de la intervención hubo cambios más significativos en las conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, dentro de un grado específico, es decir que luego de la intervención hubo un grado que presentó en menor medida conductas de agresión física y verbal. La Figura 8, muestra la distribución de las puntuaciones medias para cada grupo. En la figura se puede observar que estas puntuaciones son menores para el grado de cuarto primaria, y mayores para el grado de sexto primaria. Luego de la intervención psicoeducativa, los estudiantes de cuarto primaria son los que manifiestan en menor medida conductas de agresividad, violencia y rechazo hacia sus demás compañeros.

Tabla 13. Resultados del estadístico de prueba Kruskal Wallis para las escalas de convivencia escolar post-intervención

	Convivencia escolar negativa	Convivencia escolar positiva
X^2	10.264	.872
df	2	2
Sig.	.006*	.647

*p < .05. Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Puntuaciones medias de escala de convivencia escolar negativa post-intervención según grado escolar



Fuente: Elaboración propia

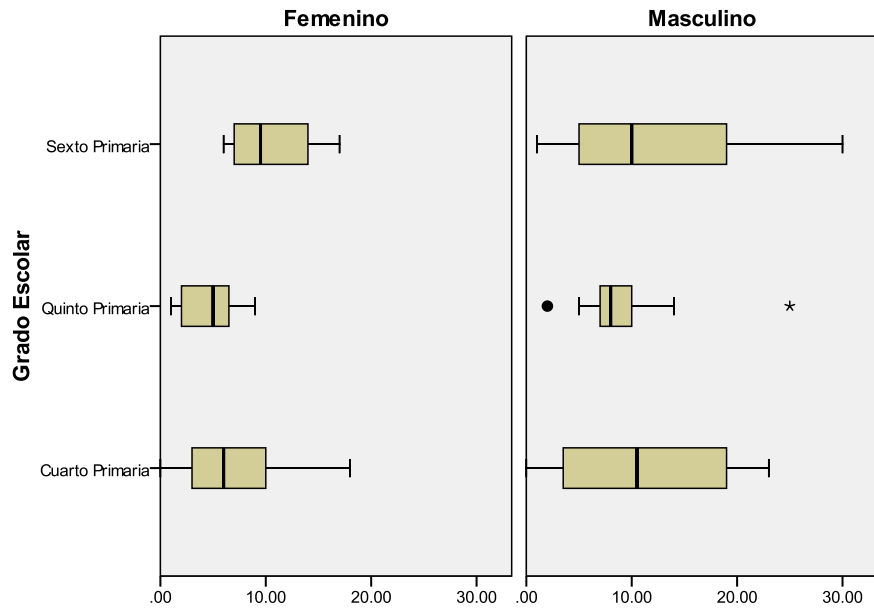
Con base en los resultados anteriores, se observa que la frecuencia de las conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, se redujeron más en el género femenino y en el grado de cuarto primaria. Para conocer si el cambio de estas variables es estadísticamente significativo, la Tabla 14 muestra los resultados de la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para observaciones pareadas, dividido según género y grado. En los resultados, se observa que existe un cambio significativo solamente en las conductas que manifiestan las mujeres de cuarto primaria, mientras que en el resto de la población a pesar de que si existe una disminución en la media de cada puntuación, el cambio no es significativo. La Figura 9 y la Figura 10, muestran las puntuaciones para la escala de convivencia escolar negativa en la pre-intervención y en la post-intervención, respectivamente, para presentar el cambio que existió en estas puntuaciones según el género y el grado escolar.

Tabla 14. Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon según género y grado escolar para la convivencia escolar posteriores a la intervención.

Género	Grado Escolar		Resultados convivencia escolar negativa	Resultados convivencia escolar positiva
Femenino	Cuarto Primaria	Z	-2.680	-.386
		Sig. (2-tailed)	.007*	.700
	Quinto Primaria	Z	.000	-.540
		Sig. (2-tailed)	1.000	.589
	Sexto Primaria	Z	-.184	-1.633
		Sig. (2-tailed)	.854	.102
Masculino	Cuarto Primaria	Z	-1.352	-.351
		Sig. (2-tailed)	.176	.726
	Quinto Primaria	Z	-.140	-1.103
		Sig. (2-tailed)	.888	.270
	Sexto Primaria	Z	-.070	-.281
		Sig. (2-tailed)	.944	.779

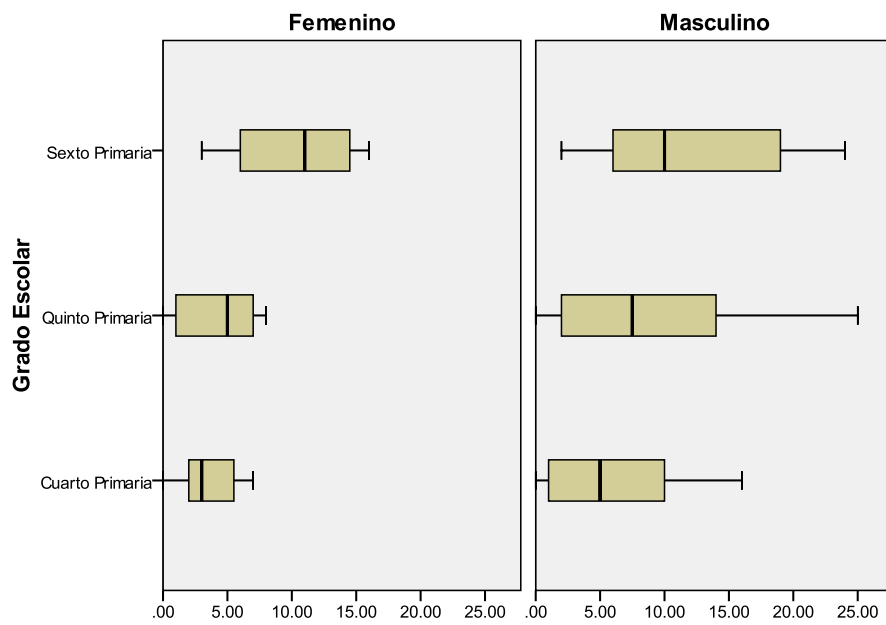
*p < .05. Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Puntuaciones previas a la intervención, de convivencia escolar negativa según género y grado escolar



Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Puntuaciones posteriores a la intervención, de convivencia escolar negativa según género y grado escolar.



Fuente: Elaboración propia

B. Resultados de expresión del enojo

Las escalas que miden la expresión del enojo en sus diferentes dimensiones, muestran una confiabilidad mayor a 0.6. En la Tabla 15, se observa que los rangos de confiabilidad se encuentran entre 0.652 y 0.863. Las escalas con mayor consistencia interna son, expresión del enojo afectivo y expresión del enojo de conductas adaptativas.

Tabla 15. Estadístico de confiabilidad para escalas de MSAI

Escala	Alpha de Cronbach
Expresión del enojo afectivo	0.863
Expresión del enojo cognitivo	0.652
Expresión del enojo conductual adaptativa	0.816
Expresión del enojo conductual desadaptativa	0.758

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera que se decidió establecer una línea base, que permitiera conocer la situación con respecto a los índices de convivencia escolar antes de aplicar el programa de intervención, se decidió realizar una evaluación previa a la intervención que permitiera conocer los niveles de cada dimensión de la expresión de enojo en la población. La Tabla 16 presenta los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos para cada dimensión en la expresión del enojo. En la expresión afectiva del enojo se observa en cada estadístico descriptivo, que las puntuaciones presentan un valor similar entre los estudiantes, lo que muestra que no hay mucha variación en la intensidad en que los estudiantes sienten el enojo. En la escala de expresión cognitiva, se observa que los hombres de sexto primaria, presentan una puntuación media más alta en comparación con el resto de la población, lo que indica que el género masculino de este grado tiende a presentar más hostilidad hacia la institución educativa. Por último en las escalas que miden la expresión conductual del enojo, los estadísticos descriptivos no muestran variaciones significativas en los índices de estas escalas entre la población, solamente se puede resaltar en la expresión desadaptativa del enojo, los hombres de sexto primaria son los que presentan con mayor frecuencia conductas que no se consideran estrategias adecuadas para afrontar situaciones en donde se experimente la emoción de enojo.

Tabla 16. Resultados según género y grado, de la expresión del enojo previo a la intervención

Dimensión de la expresión del enojo		Cuarto Primaria		Quinto Primaria		Sexto Primaria	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Dimensión afectiva	M	34.33	34.20	37.00	35.67	37.00	36.50
	Mdn	34.00	33.00	37.00	33.50	38.00	37.00
	SD	4.302	4.617	5.385	6.213	5.958	4.203
	Mínimo	27	27	29.00	29.00	27.00	31.00
	Máximo	40	45	45.00	49.00	46.00	41.00
Dimensión cognitiva	M	8.00	8.867	8.78	10.83	12.22	8.25
	Mdn	7.00	8.00	8.00	11.50	13.00	8.00
	SD	1.658	1.922	2.279	3.099	1.787	.500
	Mínimo	6.00	6.00	6.00	6.00	9.00	8.00
	Máximo	11.00	13.00	12.00	17.00	14.00	9.00
Expresión adaptativa	M	17.78	15.60	18.33	17.50	17.00	18.75
	Mdn	18.00	15.00	18.00	17.50	17.00	20.00
	SD	3.193	3.312	2.915	2.316	2.291	3.204
	Mínimo	13.00	11.00	15.00	13.00	14.00	14.00
	Máximo	22.00	21.00	23.00	22.00	21.00	21.00
Expresión desadaptativa	M	14.00	14.47	10.89	12.58	16.67	12.75
	Mdn	12.00	12.00	10.00	12.00	13.00	13.00
	SD	5.522	5.68	2.205	2.906	2.629	2.629
	Mínimo	9.00	9.00	9.00	9.00	10.00	10.00
	Máximo	23.00	26.00	15.00	19.00	15.00	15.00

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 17, presenta los resultados de los estadísticos descriptivos, en ellos se puede observar la variación en las puntuaciones de cada escala en la expresión del enojo, previo y posterior a la intervención. En la tabla se muestra un cambio en las puntuaciones de cada escala. En la expresión afectiva, expresión cognitiva y en la expresión conductual desadaptativa del enojo, las puntuaciones en los estadísticos descriptivos disminuyen, como era de esperar luego de la intervención. Para el caso de la expresión conductual adaptativa, el cambio no es el esperado en las puntuaciones posteriores a la intervención, ya que la puntuación media, la moda y la puntuación mínima disminuyen, mientras que los otros estadísticos descriptivos no varían.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de escalas de MSAI

	Expresión afectiva		Expresión cognitiva		Conductual desadaptativa		Conductual adaptativa	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Rango de Puntuaciones posibles	13 – 52		06 – 24		09 – 36		08 – 32	
M	35.552	32.404	9.603	8.333	13.672	11.702	17.189	16.947
Mdn	34.50	33.00	9.0000	8.00	12.00	11.0000	17.00	17.00
SD	5.168	6.897	2.554	1.939	4.407	3.17898	2.965	3.119
Mínimo	27.00	16.00	6.00	6.00	9.00	9.00	11.00	10.00
Máximo	49.00	46.00	17.00	13.00	26.00	22.00	23.00	24.00
Percentil 25	31.00	27.50	7.7500	6.50	10.00	9.00	15.00	15.00
50	34.50	33.00	9.0000	8.00	12.00	11.00	17.00	17.00
75	40.00	37.50	11.2500	10.00	16.00	13.00	19.00	19.00

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 18, muestra que la diferencia en la puntuación media en la escala de expresión conductual adaptativa del enojo. El cambio de esta puntuación, luego de la intervención no es significativo ($p > 0.05$), lo que indica no hubo un cambio estadísticamente significativo en la capacidad de mantener el enojo bajo control, y en expresarlo de forma adaptativa.

Tabla 18. Resultados de estadístico de prueba t para muestras pareadas de la dimensión del enojo conductual adaptativa.

	Diferencias para muestras							
	M	SD	SE	Intervalo de		t	df	Sig. (2-tailed)
				Confianza de 95%				
			Mínimo	Máximo				
Expresión conductual adaptativa (Pre-Post Intervención)	.29825	3.42764	.45400	-.61123	1.20772	.657	56	.514

Fuente: Elaboración propia

A diferencia de la expresión conductual adaptativa del enojo, en la Tabla 19 se observa que en los resultados en la puntuación media en las escalas que miden la expresión del enojo afectiva, cognitiva y conductual desadaptativa, hubo un cambio significativo ($p > 0.05$). Los resultados de esta tabla muestran, que los estudiantes luego de la intervención, sienten con menor intensidad del enojo, muestran menos hostilidad hacia la institución educativa y manifiestan con menor frecuencias conductas desadaptativas hacia situaciones que les provocan enojo.

Tabla 19. Resultados de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las escalas de expresión del enojo afectivo, cognitivo y conductual desadaptativa.

	Dimensión afectiva post- evaluación - dimensión pre-evaluación	Dimensión cognitiva post- evaluación - dimensión cognitiva pre-evaluación	Expresión desadaptativa pre- evaluación - expresión desadaptativa pre-evaluación
Z	-3.221 ^a	-3.091 ^a	-3.076 ^a
Sig. (2-tailed)	.001*	.002*	.002*

* $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

Para conocer si existe diferencia significativa en la puntuación media, con respecto a los resultados obtenidos luego de la intervención en las dimensiones, afectiva y conductual adaptativa de la expresión del enojo, según género, se realizó la prueba t para medias de muestras independientes. Los resultados de la Tabla 20, muestran que en la

expresión afectiva si existe una diferencia significativa según género. Es decir que hay un género, que luego de la intervención, varió la intensidad que siente el enojo ante diversas situaciones generales. La Tabla 21, presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para cada género, aquí se observa que luego de la intervención las mujeres presentan mayor capacidad para reducir su nivel de experiencia del enojo ante diversas situaciones escolares, en comparación con los hombres, ya que los resultados muestran que en este grupo no hubo un cambio significativo en la intensidad que ellos experimentan el enojo.

Tabla 20. Resultados de la prueba t para medias de muestras independientes de las escalas de expresión del enojo, según género.

		Levene's Test for		t-test for Equality of Means		
		Equality of Variances		t	Sig. (2-tailed)	SE
		F	Sig.			
Dimensión afectiva post-evaluación	Equal variances assumed	3.536	.065	-2.127	.038*	1.77896
Expresión adaptativa post-evaluación	Equal variances assumed	.566	.455	.138	.891	.83685

*p < .05. Fuente: Elaboración Propia

Tabla 21. Resultados de prueba de signos con rango de Wilcoxon según género, para la dimensión afectiva de la expresión del enojo.

Género		Dimensión afectiva post-evaluación
		Dimensión afectiva pre-evaluación
Femenino	Z	-2.681 ^a
	Sig. (2-tailed)	.007*
Masculino	Z	-1.857 ^a
	Sig. (2-tailed)	.063

*p < .05. Fuente: Elaboración Propia

Para el caso de la dimensión cognitiva y conductual desadaptativa, por la distribución asimétrica de los datos, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La significancia ($p < 0.05$) muestra que no existe un cambio significativo en los resultados obtenidos luego de la intervención, entre géneros, es decir que el cambio que existió en el nivel de hostilidad y la manifestación de conductas desadaptativas, fue igual para hombres y para mujeres.

Tabla 22. Resultados de la prueba Mann – Whitney para muestras independientes para la dimensión cognitiva y conductual desadaptativa, posterior a la intervención

	Dimensión cognitiva post-evaluación	Expresión desadaptativa pre-evaluación
Mann-Whitney U	301.500	341.500
Z	-1.656	-1.005
Sig. (2-tailed)	.098	.315

* $p < .05$. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la diferencia que existe en los resultados obtenidos luego de la aplicación de la intervención, en las diferentes dimensiones que miden la expresión del enojo, entre los distintos grados involucrados, la Tablas 23 y la Tabla 24, permiten observar que no existe una diferencia significativa en los resultados de la media de la post-evaluación en las escalas de expresión afectiva, expresión conductual adaptativa y expresión cognitiva, lo que quiere decir que el cambio que mostraron los alumnos en estas dimensiones no varió según el grado en el cual el estudiante se encontrara. En cambio la dimensión que mide las conductas desadaptativas para expresar el enojo, si muestra un cambio significativo entre las medias de cada grado. En la Figura 11 y en la Figura 12 se presentan las puntuaciones obtenidas de esta escala, previo a la intervención, y posterior a la intervención. Se observa, que en cuarto y quinto primaria, si hay un cambio en la frecuencia en la cual los estudiantes manifiestan conductas que no se consideran adaptativas para expresar el enojo, siendo esta frecuencia menor.

Tabla 23. Resultados de la prueba ANOVA para medias de la post-intervención de cada grado, de la expresión del enojo.

		SS	df	MS	F	Sig.
Dimensión afectiva post- evaluación	Entre grupos	159.746	2	79.873	1.723	.188
	Dentro de los grupos	2503.973	54	46.370		
	Total	2663.719	56			
Expresión adaptativa post-evaluación	Entre grupos	38.294	2	19.147	2.041	.140
	Dentro de los grupos	506.548	54	9.381		
	Total	544.842	56			

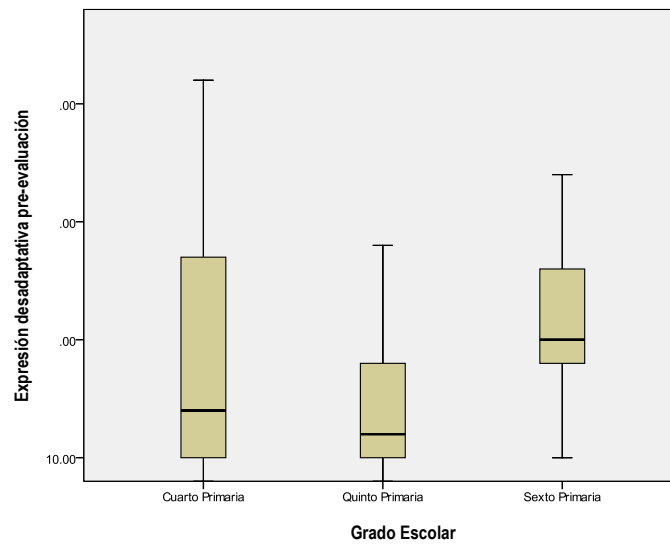
*p < .05. Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Resultados del estadístico de prueba Kruskal – Wallis para las medias de la post-intervención de cada grado, de la expresión del enojo

	Dimensión cognitiva post-evaluación	Expresión desadaptativa post-evaluación
X^2	5.658	9.900
df	2	2
Sig.	.059	.007*

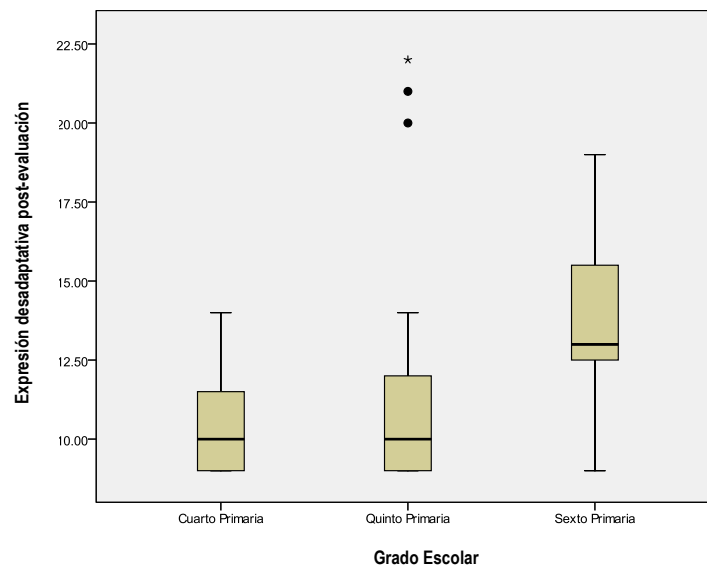
*p < .05. Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Puntuaciones pre-intervención, de la escala de expresión de enojo conductual desadaptativa, según grado escolar.



Fuente: Elaboración propia

Figura 11. Puntuaciones post-intervención, de la escala de expresión de enojo conductual desadaptativa, según grado escolar.



Fuente: Elaboración propia

V. DISCUSIÓN

Los programas de intervención psicoeducativos, que buscan la mejora de la convivencia escolar, tienen como objetivo principal, según Castro y Gavina (2006: 60) desarrollar integralmente la personalidad de los estudiantes. A través de estos programas, se logra mejorar competencias en el área socio-afectiva, a la vez que permiten prevenir la violencia dentro de la institución educativa (Trianes y García, 2002: 179). Conociendo los beneficios que tiene para la comunidad educativa, el realizar programas de intervención psicoeducativa, el presente estudio buscó evaluar la calidad de la convivencia escolar luego de la implementación de un programa de intervención enfocado en el desarrollo de habilidades socio-afectivas, en estudiantes de cuarto a sexto primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala.

Previo a la realización de la intervención, se buscó analizar los niveles de la calidad de convivencia escolar de la población, según género y grado escolar, con el fin de reconocer la manera en que se daba la interacción entre los estudiantes. Los resultados indicaron que las mujeres de cuarto y quinto primaria, son las estudiantes que en mayor medida, manifestaban conductas que favorecían la convivencia escolar, y a la vez fueron las que en menor medida manifestaron conductas que afectaban negativamente la convivencia escolar de su grupo. Suldo, *et al*, (2014: 367), explica que por lo general las mujeres tienden a mostrarse más felices y satisfechas dentro de la escuela, mientras que Postigo (2009: 455) indica que las mujeres en comparación con los hombres tienden a ser socialmente más habilidosas y se adaptan con mayor facilidad en el ámbito escolar, a la vez que exhiben con menor frecuencia violencia física y verbal.

En el caso del género masculino, los resultados de este grupo previo a la intervención, en comparación con las mujeres de cuarto y quinto primaria, muestran que ellos, manifiestan en menor medida conductas que favorecen la convivencia, mientras que dentro de su aula si presentan de forma más frecuente interacciones en donde se manifiesta agresiones verbales o físicas. Estos resultados concuerdan con los estudios realizados por Romera, Del Rey y Ortega (2011: 627) y por Gálvez-Sobral (2008), en donde se indica que los hombres suelen estar más implicados en el acoso escolar, y son los que utilizan y padecen más la violencia verbal, psicológica y física. Los hombres

como indica Postigo (2009: 455), dentro del ámbito escolar y social, presentan mayor dificultad para adaptarse, lo que puede explicar los niveles de convivencia escolar presentados por este género.

Después de haber realizado el programa de intervención psicoeducativo con los alumnos de cuarto a sexto primaria durante ocho semanas, los estadísticos descriptivos muestran que la frecuencia en que se manifiestan conductas que favorecen la convivencia escolar, aumentó en todos los grupos, sin embargo en los resultados de la prueba rango con signo de Wilcoxon, se presenta que este aumento no es estadísticamente significativo para todas las variables intervinientes. Esto indica que dentro del aula, las conductas que favorecen la convivencia, como por ejemplo ser amable con otros compañeros, decirles cosas agradables, mantener conversaciones de intereses en común, ser solidario y brindar ayuda cuando otro lo necesita, se mantuvieron manifestando de igual forma que al principio de la intervención, o la frecuencia en que se presentaron estas conductas si varió pero su aumento no fue considerablemente significativo.

Se debe tomar en cuenta que para que estas conductas se manifiesten de forma más frecuente en el aula, se debe fomentar el aprendizaje apropiado de cada dimensión en las habilidades sociales de los estudiantes. Según Bisquerra y Pérez (2007 citado en Pérez-Escoda, 2012:1187) el desarrollo de habilidades sociales incluye cinco dimensiones, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, mientras que para Mena, Romangnoli y Valdés (2009:7), el desarrollo de estas habilidades incluye cinco áreas de mejora, las cuales son, conciencia de sí mismo, conciencia social, manejo de emociones y comportamientos, la toma de decisiones responsable y la habilidad de relacionarse de forma positiva. El programa de intervención psicoeducativa realizado para la mejora de convivencia escolar, tomó en cuenta el desarrollo del autoconcepto positivo, la empatía, la asertividad y el autocontrol del enojo, no obstante el desarrollo de estas competencias para los modelos presentados, solamente conforman parte de algunas de las dimensiones o áreas del desarrollo de habilidades sociales, por lo que existieron competencias que el programa de intervención no desarrolló, lo que probablemente no permitió que los estudiantes adquirieran las habilidades sociales necesarias para lograr un cambio significativo en la manifestación de conductas que favorecen la convivencia escolar.

Los resultados obtenidos posteriormente a la intervención, con respecto a los índices de convivencia escolar negativa, muestran que existe un cambio significativo en la manifestación de conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, este cambio indica que las conductas relacionadas con la violencia y la agresión física y verbal, disminuyeron luego de haberse realizado la intervención. Conforme se fue profundizando en este hallazgo, se observó que los resultados difirieron según género y grado escolar, es decir que los cambios en la conducta de los estudiantes variaron en función de la pertenencia a cuarto, quinto o sexto primaria y si los estudiantes eran hombres o mujeres.

En cuanto al género, los cambios en la disminución de las conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, se presentaron más en las mujeres que en los hombres. Esto se relaciona con los estudios de Postigo (2009: 455), Suldo, *et al* (2014: 367) que indican que las mujeres tiene mayor probabilidad de sentirse satisfechas en el ámbito escolar, y son socialmente más habilidosas, por lo que no tienden a optar por la violencia para resolver los conflictos que se presentan en su ambiente. Días-Aguado y Martín (2011: 254) también indican que son las mujeres las que con mayor frecuencia presentan posturas claras contra la violencia. Estos autores afirman que el contexto social influye en la manera en que un género convive con otras personas, explican que los hombres han aprendido a responder a la violencia con violencia y en situaciones de conflicto los hombres ignoran los problemas o se los guardan para sí mismos. Se debe destacar que el rol masculino debe responder a una imagen viril, fuerte, valiente y segura, que no debe mostrar afecto a otros, mientras que las mujeres pueden presentarse con una imagen delicada, fina y tierna (Ríos, 2011: 111), por lo que el contexto social propicia que ellas utilicen estrategias para resolver conflictos basadas en el apoyo social (Días-Aguado y Martín, 2011: 255). Estas cualidades del género femenino posiblemente según la evidencia de los estudios, permitieron que durante la intervención, se internalizara de mejor forma, la importancia de no utilizar la agresión física o verbal para resolver los conflictos que se presentan en el aula.

La disminución de la frecuencia en que se manifiestan conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, como se mencionó anteriormente, también difirió según grado escolar. Para esta variable se observó que en el grado de cuarto primaria se

presentó en menor medida conductas de acoso escolar después de la intervención. Tanto en las mujeres como en los hombres la puntuación media del índice de convivencia escolar negativa disminuyó, sin embargo solamente en el caso de las mujeres el cambio fue estadísticamente significativo. El hecho de que en cuarto primaria se manifestaran más cambios en las conductas de los niños, tiene relación con la edad de los miembros de este grupo, pues las habilidades sociales que permiten fomentar la convivencia escolar tienden a disminuir conforme aumenta la edad de un estudiante (Postigo, 2009: 455). Esta afirmación permite entender que los alumnos de cuarto primaria son socialmente más habilidosos que los alumnos de sexto primaria, por lo que utilizan otro tipo de estrategias, en vez de utilizar la violencia para la resolución de conflictos. La investigación de Sierra (2011: 43) también sustenta esta afirmación, pues la autora descubrió que a pesar de que los alumnos de los primeros grados de primaria son más vulnerables a la violencia, las agresiones físicas y verbales se dan con mayor frecuencia en los estudiantes de grados superiores de primaria. Los hallazgos de Matorrel, *et al* (2009: 76), indican que hay un pico de conductas agresivas en torno a los 10-12 años, a diferencia de lo que se halló en esta investigación, los autores indican que existe un incremento en la agresividad a los diez años, y se va disminuyendo entre los 12 y 13 años, volviéndose a incrementar a los 15 años. Sin embargo Espelage y Swearer (2003: 373) indican que es en la adolescencia temprana, en donde el acoso escolar tiende a incrementar, pues la transición que se da entre los grados de sexto primaria y primero básico influye en la forma en que se relacionan los estudiantes y en la forma en que ellos van a convivir, los argumentos de estos autores se relacionan de mejor manera con los hallazgos de esta investigación, los cuales muestran que es en sexto primaria, en donde se presentó mayores conductas de acoso, violencia y agresión antes de comenzar la intervención y fue en este grado en donde existió menos cambios en el comportamiento del grupo luego del programa de intervención.

Tomando en cuenta los resultados posteriores a la intervención psicoeducativa, se puede observar a través de las estrategias de intervención implementadas, se logró un cambio en los niveles presentados por las variables que miden la convivencia escolar. Los estudiantes disminuyeron la frecuencia con que manifestaban conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, y aumentaron la frecuencia con la que muestran

conductas que favorecen la convivencia. Los cambios observados no fueron estadísticamente significativos para todos los grupos que conforman la muestra, pues el programa de intervención no incluyó en su desarrollo algunas variables que son importantes para promover la convivencia escolar, la disciplina que menciona García (2011: 42), pues a pesar de que sí se buscó establecer normas de convivencia, no siempre existió apoyo por parte de las autoridades educativas para implementar las normas establecidas; la disrupción escolar (Martínez-Otero, 2001:301), que no permite la generación de espacios en el aula donde se propicie la comunicación, participación, pensamiento crítico y construcción de valores, factores que son vitales para que el escenario dentro de la escuela sea un lugar seguro y satisfactorio (Colombo, 2011: 84), y que normalmente son promovidos a través de un esfuerzo de todo el equipo docente y administrativo. Pichardo (2008: 449) indica que realizar programas de enseñanza en habilidades sociales que tengan como objetivo mejorar la convivencia escolar, permite no correr un riesgo de empeorar la conducta de los estudiantes a través del ciclo escolar. Cuando los estudiantes no reciben este tipo de intervenciones, ellos tienden a sentir más cómodo el comportarse de forma poco hábil socialmente, ya que no conocen las herramientas necesarias para mejorar su conducta y resolver problemas y con el paso del tiempo existe una mayor posibilidad de que ellos se vuelvan a presentarse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y menos habilidosos para las relaciones sociales. Se puede concluir, por lo tanto que un programa de intervención, a pesar de que no logre cambios estadísticamente significativos en los índices de convivencia escolar, no permite que la manifestación de conductas que afectan negativamente esta convivencia, se incremente o aumente de manera significativa dentro del establecimiento educativo.

La expresión del enojo, se presentó como otra variable en esta investigación, ya que se consideró como una medida de evaluación complementaria del programa de intervención que buscó la mejora de la convivencia escolar. Esta variable se planteó como un constructo que se conceptualiza a través de tres dimensiones, la dimensión afectiva, cognitiva y conductual. A través de la evaluación realizada previo a la intervención, se observó que los niveles de expresión de enojo de cada escala no variaban entre la población, a excepción de los hombres de sexto primaria, quienes presentaron mayor nivel de hostilidad hacia el colegio, y más conductas desadaptativas en la expresión

conductual del enojo, lo que significa que ellos tienden a reprimir el enojo o a externalizarlo a través de comportamientos agresivos. Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Boman, Smith y Curtis (2003: 16) y con los de Furlong, *et al* (2012), quienes indican que el género tiene influencia en la forma en que se expresa conductualmente el enojo, estos autores indican que los hombres tienden a responder más agresivamente a situaciones de enojo relacionadas con el colegio en comparación con las mujeres.

Luego de haberse implementado la intervención psicoeducativa, se observa que hay un cambio estadísticamente significativo en los niveles de expresión del enojo en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual desadaptativa. Esto significa que los estudiantes después del programa de intervención lograron que la fuerza o intensidad de la respuesta del enojo disminuyera, al igual que el nivel de hostilidad y la frecuencia de las conductas que no se consideran apropiadas de realizar en una situación de enojo, como por ejemplo romper objetos o lastimarse a sí mismos o a otras personas. Con lo que respecta a la dimensión de la expresión conductual adaptativa, los resultados posteriores a la intervención, muestran que no hay un cambio en la frecuencia en que se manifiestan conductas que muestren un afrontamiento positivo del enojo. Esto como menciona Arslan, (2010: 37) se puede deber a que para lograr mantener el enojo bajo control, las personas necesitan un adecuado desarrollo de habilidades sociales, y como se mencionó con anterioridad el programa de intervención tenía un alcance limitado en ciertos tópicos más vinculados al desarrollo de estas competencias.

Con el fin de describir si los resultados obtenidos en las dimensiones de la expresión del enojo luego de la intervención psicoeducativa difieren según género y grado escolar. En el caso del grado escolar, se encontró que luego de la intervención, el cambio en los niveles de expresión de enojo, difirió solamente en la dimensión conductual desadaptativa. Se observó que en sexto primaria, la puntuaciones presentadas al principio de la intervención se mantuvieron similares luego de la intervención, mientras que en quinto primaria y cuarto primaria se aprecian cambios estadísticamente significativos en la reducción de conductas de afrontamiento negativas ante situaciones de enojo. De la Peña (2005) indica que los niños más grandes, es decir los que se encuentran en sexto primaria, tienden más a expresar su enojo contra la institución educativa y sus normas, y

esta forma de expresar su enojo puede tener impacto en los comportamientos que manifiestan dentro del aula. Sexto primaria en esta investigación, presentó ser el grado con mayores manifestaciones de comportamientos de pasividad o agresión, al expresar el enojo, especialmente en el caso de los hombres, que de este grado eran la mayoría. El programa de intervención psicoeducativo no incluyó otras variables que según Boman, Smith y Curtis (2003:15) son factores involucrados en la expresión de enojo, como la personalidad, el estilo explicativo y la disposición optimista o pesimista, lo que puede explicar que en este grado no se dieran cambios significativos en la dimensión conductual desadaptativa.

Con respecto a la dimensión cognitiva, no se encontró diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en los resultados post-intervención en ninguna de las dos variables, esto significa que la intervención psicoeducativa logró disminuir el nivel de hostilidad hacia la institución educativa que presentaban los estudiantes de cuarto a sexto primaria. Ghanizadeh (2007: 530) Furlong, *et al* (2012), indican los hombres suelen presentar mayor agresividad y hostilidad hacia la institución educativa. No obstante los resultados de esta investigación no contradicen los hallazgos de estos autores, pues los resultados previos a la intervención muestran en el caso de sexto primaria mayor intensidad en esta dimensión, no obstante esto puede dar un indicio que una intervención enfocada a mejorar la convivencia escolar puede tener implicaciones en los niveles hostilidad hacia el lugar de estudios. Los resultados de cuarto y quinto primaria en esta dimensión, en donde no existía diferencia previo a la intervención y posterior a la intervención según género, presentan similitud con los hallazgos de Obregon (2014) y De la Peña (2005), quienes encontraron que en la dimensión cognitiva no hay diferencia significativa entre géneros en su expresión, estos autores en sus estudios utilizaron una muestra similar, a la muestra del presente estudio, ya que características como nacionalidad, grado y edad concuerdan con las características de la población del presente estudio, por tanto se puede concluir que el género y el grado escolar, en los rangos encontrados no son variables altamente significativas para comparar grupos que se comportan homogéneamente.

De la misma manera los resultados en la dimensión afectiva se relacionan con los hallazgos de Obregon (2014), pues luego de la intervención psicoeducativa las mujeres

presentaron un nivel menor en la expresión del enojo afectiva en comparación con los hombres, mientras que los hallazgos de este autor indican que los hombres presentan un nivel mayor en esta dimensión, con lo que se puede deducir que las mujeres tienen una mayor capacidad para reducir su nivel de experiencia del enojo ante diversas situaciones escolares.

VI. CONCLUSIONES

La calidad de la convivencia escolar puede ser mejorada a través de programas de intervención psicoeducativos que incluyan en su implementación el desarrollo de habilidades socio-afectivas, ya que esto permite la solución adecuada de conflicto y previene la violencia escolar.

Las mujeres manifiestan con mayor frecuencia en comparación con los hombres, conductas prosociales, que favorecen la convivencia escolar, a la vez que muestran en menor medida comportamientos de violencia física y verbal.

Los resultados de este estudio concuerdan con los resultados obtenidos en estudios previos (Boman, Simith y Curtis, 2003 y Furlong, 2012), en donde se ha encontrado que los hombres presentan mayor dificultad en la adaptación al ambiente escolar y son quienes con mayor medida se encuentran involucrados en el acoso escolar, ya que ellos son quienes ejercen y padecen de violencia física y verbal de manera más frecuente.

Cuando un programa de intervención en su aplicación, toma en cuenta las distintas dimensiones que comprenden el desarrollo de habilidades socio-afectivas, existe mayor probabilidad que los alumnos aumenten la frecuencia de conductas favorecen la convivencia escolar.

El programa de intervención psicoeducativo aplicado en el presente estudio, muestra un aumento en la frecuencia de las conductas que favorecen la convivencia escolar a la vez que muestra una disminución en las conductas que afectan negativamente la convivencia escolar, sin embargo este cambio no fue estadísticamente significativo para todos los grados. El programa fue más eficaz en los grupos de menor edad y en el género femenino.

La implementación de una intervención psicoductativa para la mejora de la convivencia escolar, previene el deterioro en la calidad de las interrelaciones entre estudiantes.

Para que un programa de intervención psicoeducativo tenga eficacia, se debe involucrar a toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, personal administrativo, y padres de familia, ya que a partir de esto se logra tomar en cuenta distintas variables que afectan positiva o negativamente la convivencia escolar.

Las habilidades socio-afectivas que se implementaron en la intervención psicoeducativa en el módulo de autocontrol del enojo, y en el módulo de desarrollo de asertividad, las cuales permiten aprender a reconocer y regular el enojo, lograron disminuir el nivel de la expresión del enojo afectiva, cognitiva y conductual desadaptativa.

La edad de un estudiante tiene influencia en la capacidad de evitar expresar el enojo con conductas desadaptativas. En este estudio los estudiantes de cuarto y quinto primaria luego del programa de intervención lograron reducir la frecuencia en la cual reprimen y expresan el enojo de forma agresiva, mientras que los alumnos de sexto primaria mantuvieron el mismo nivel.

La diferencia significativa entre género que se encontró en la expresión del enojo, fue en la dimensión afectiva, lo que concuerda con los hallazgos obtenidos por Obregon (2014). Los resultados muestran que las mujeres tiene mayor capacidad de disminuir la intensidad con la que experimentan el enojo.

Según los resultados del presente estudio, el género y el grado escolar, no deben considerarse como únicas variables de estudio, a pesar de que si tienen influencia en determinadas dimensiones de la expresión del enojo. El género y el grado escolar no son las únicas variables que se deben tener en cuenta para comprender el fenómeno de la expresión del enojo.

VII. RECOMENDACIONES

- Las instituciones educativas dentro de su pensum de estudios, deben incluir la implementación de programas de intervención psicoeducativos que busquen mejorar la calidad de convivencia escolar, pues esto permitirá un desarrollo integral de sus estudiantes.
- Los programas de intervención psicoeducativos, en su implementación deben tomar en cuenta a toda la comunidad educativa, es decir a los estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia.
- Los programas de intervención psicoeducativos que tienen como objetivo mejorar la convivencia escolar, deben buscar en su implementación, el desarrollo adecuado de las habilidades socio-afectivas, pues el aprendizaje de estas habilidades se consideran como la estrategia más adecuada para la resolución de conflictos, de manera pacífica dentro del aula.
- Cuando se implemente un programa de intervención psicoeducativa, paralelamente se debe capacitar a los docentes en un adecuado manejo de la disciplina en el aula, en donde el docente ponga en práctica lo aprendido. Esta capacitación debe incluir una evaluación previa y posterior a la intervención, ya que esto permitirá ver los cambios implementados por los docentes en su salón de clases.
- Las habilidades socio-afectivas que se enseñen en los programas de intervención psicoeducativos, deben medirse de manera previa y posterior a la intervención, con los instrumentos adecuados.
- Futuras intervenciones deben correlacionar los instrumentos utilizados para medir la calidad de convivencia escolar con los instrumentos utilizados para medir el aprendizaje de las habilidades socio-afectivas.
- Se recomienda realizar los estadísticos de prueba necesarios para conocer el impacto que tiene el cambio en la expresión del enojo sobre la convivencia escolar. Con el fin de conocer el efecto que tiene una variable sobre otra.
- Programas de intervención psicoeducativos que busquen la mejora de la convivencia escolar a través de la expresión adaptativa del enojo en sus

- estudiantes, deben tomar en cuenta otras variables como, la personalidad, el estilo explicativo y la disposición optimista o pesimista.
- Futuras investigaciones pueden evaluar los efectos principales de una intervención psicoeducativa que busca el desarrollo adecuado de las habilidades socioafectivas en los estudiantes en función del género y su grado escolar.
- Se recomienda que los estudiantes de psicología de la Universidad del Valle de Guatemala den continuidad en la realización de intervenciones psicoeducativas que busquen desarrollar habilidades socioafectivas con los alumnos de la institución educativa privada, en la cual se realizó el presente estudio, pues la Universidad tiene un acuerdo interinstitucional con este establecimiento. Esto permitirá que existan efectos a largo plazo con respecto a la situación de la convivencia escolar.

VIII. REFERENCIAS

- Adam, Eva, *et al.* 2003. *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. 125 págs.
- Arroyave, Pilar. 2012. «Factores de vulnerabilidad y riesgos asociados al bullying». *Revista CES Psicología*. 5 (1): 116-125
- Arslan, Coskun. 2010. «An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving». *Educational Sciences: Theory & Practice*. 10 (1): 25-43
- Aznar, Inmaculada; M. Cáceres y F. Hinojo. 2007. «Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (1): 166-177.
- Baquedano, Cinthia; R. Echeverría. 2013. «Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en un primaria pública de Mérida, Yucatán, México». *Psicoperspectivas*. 12 (1): 139-160
- Barefoot, J.C. 1992. «Developments in the Measurement of Hostility». En: *Hostility, Coping & Health*, de H.S: Friedman. Washington: American Psychological Association. págs. 13-31
- Barrett, Lisa, *et al.* 2007. «The experience of emotion». *AnnuRevPsychol*. 58: 373-403
- Berger, Cristian, *et al.* 2009. «Bienestar socio-emocional e contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos». *Estudios sobre educación*. 17 (1): 21-43
- Bisquerra, Rafaél; N. Pérez. 2007. «Las competencias emocionales» *Educación*. 21 (10): 61-82

- Boeree, George. 2009. *The emotional nervous system*.
<http://webpace.ship.edu/cgboer/limbicsystem.html> [Fecha de consulta: 09 de mayo de 2015]
- Boman, P. 2003. «Gender differences in school anger». *International Education Journal*. 4 (2): 71-77
- Boman, Peter; D. Smith y D. Curtis. 2003. «Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children». *School Psychology International*. 24 (1): 80-94.
- Boman, Peter, *et al.* 2014. «Anger in Australian indigenous and non-indigenous students». *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. 13 (2): 15-25.
- Bongard, Stephan, *et al.* 2011. «Evaluation of a domain-specific anger expression assessment strategy». *Journal of Personality Assessment*. 93 (1): 56 - 61
- Borin, D. 2002. «Cognición y emoción: una visión neurocognitiva». *Subjetividad y Procesos Cognitivos*. 2 (1): 19-33.
- Caballero, María. 2010. «Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista Paz y Conflictos*. 3 (1): 154-169.
- Calvo, Gloria. 2003. «La escuela y la formación de competencia sociales: un camino para la paz». *Educación y Educadores*. 6 (1): 69-90.
- Castro, Bibiana; M. Gaviria. 2005. «Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 23 (2): 59-69
- Colombo, Graciela. 2011. «Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar». *Revista Argentina de Sociología*. 8-9 (15-16): 81-104.
- Cosgrave, Bill. 2007. «Understanding anger». *The Furrow*. 58 (9): 480-490.

- Dalgleish, Tim; B. Dunn y D. Mobbs. 2009. «Affective neuroscience: past, present and future». *Emotion Review*. 1 (4): 355-368
- De la Peña, G. 2005. «Expresión de ira en niños y niñas en una institución educativa de la ciudad de Guatemala». Tesis Universidad del Valle de Guatemala.
- Del Rey, Rosario; R. Ortega y I. Fera. 2009. «Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23 (3): 159-180.
- Díaz-Aguado, María; G. Martín. 2011. «Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género». *Psicothema*. 23 (2): 252-259.
- Espelage, Dorothy; S. Swearer. 2003. «Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?». *School Psychology Review*. 32 (3): 365-383.
- Fabes, Richard; N. Eisenberg. 1992. «Young children's coping with interpersonal anger». *Child Development*. 63 (1): 116-128.
- Félix, Vicente, *et al.* 2007. «Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunidad Valenciana». *Aula Abierta*. 36 (2): 97-110.
- Fernández, Isabel. 2004. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea. 227 págs.
- Fitness, Julie. 2005. *The emotional brain: part2, anger*.
<http://www.abc.net.au/radionational/programs/allinthemind/the-emotional-brain-part-2-anger/3314130> [Fecha de consulta: 09 de mayo de 2015]
- Furlong, Michael; M. Bates y R. Morrison. 1995. «Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims». *Education and Treatment of Children*. 18 (3): 282-298.
- Furlong, Michael, *et al.* 2012. «An examination of the factorial invariance and refinement of the multidimensional school anger inventory for five pacific rim countries». *International Journal of School & Educational Psychology*. 1 (1): 20-35

- Gálvez-Sobral, J. 2008. *Informe de resultados. Bullying en la Ciudad de Guatemala*, http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/Descarga/digeduca/investigaciones/ficha_3.pdf [Fecha de consulta: 15 de enero 2015]
- García, Raquel. 2011. «Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar». Tesis Universidad de Almería. 115 págs.
- Ghanizadeh, Ahmad. 2008. «Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (2): 525-535.
- Hernández-Sampieri, Roberto; C. Fernández-Collado y P. Lucio. 2006. *Metodología de la Investigación* (4ª Ed) México: McGrawHill. 850 págs.
- Ho, Betty; M. Carter y J. Stephenson. 2010. «Anger management using a cognitive-behavioural approach for children with special education needs: a literature review and meta-analysis». *International Journal of Disability, Development and Education*. 57 (3): 245-265
- Ianni, Norberto. 2003. *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm> [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2015]
- Kassinove, Howard; D. Sukhodolsky. 1995. *Anger disorders: Definition, diagnosis and treatment*. Washington: Taylor y Francis. 26 págs.
- LeDoux, Joseph. 2000. «Emotion circuits in the brain». *Annual Review Neuroscience*. 23: 155-184.
- Levav, Miriam. 2005. «Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia». *Revista Argentina de Neuropsicología*. 5 (1): 15-24.
- Levinson, Martin. 2006. «Anger management and violence prevention a holistic solution». *ETC*. 1 (1): 187-199

- López, Clara, *et al.* 2013. «Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes». *Educ.* 16 (3): 383-410
- Martínez, William y A. Duque. 2008. «El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas». *Investigaciones Andina.* 10 (16): 92-105
- Martínez-Otero, Valentín. 2001. «Convivencia escolar: problemas y soluciones». *Revista Complutense de Educación.* 12 (1): 205-318
- Matorell, Carmen, *et al.* 2009. «Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar». *European Journal of Education and Psychology.* 2 (1): 69-78
- MacLean, Paul. 1949. «Psychosomatic disease and the “visceral brain”: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion» *Psychosom. Med.* 11:338–353
- Mayer, John y P. Salovey. 1997. «What is emotional Intelligence» En: *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*, de Peter Salovey , y D. Vallés, A. y Vallés, Madrid: Editorial EOS.
- Mena, María; C. Romagnoli y A. Valdéz. 2009. «El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.*9 (3): 1-21
- Mendoza, Brenda. 2012. *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar, estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias.* México: Editorial Pax. 213 págs.
- Muñoz, María; E. Saavedra y M. Villalta. 2007. «Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile». *Revista de Pedagogía.* 28(82): 197-224

- Obregón, Jair. 2014. «Expresión del enojo en estudiantes del altiplano guatemalteco». Tesis Universidad del Valle de Guatemala. 68 págs.
- Olweus, Dan. 1994. «Bullying at school basic facts and effects of a school based intervention program» *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35 (7): 1171-1190
- Ortega, Rosario. 2006. «La convivencia: un modelo de prevención de la violencia». En: *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, de Moreno, Antonio; M. Solo. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Págs.29-48.
- Ortega, Rosario. 2005. «Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas primarias». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26): 787-804
- Ortega, Rosario. 2004. «Violencia, agresión y disciplina». En: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, de Fernández, Isabel. Madrid: Narcea. 227 págs
- Ortega, Rosario. 1996. «Las relaciones entre compañeros, escolares». En: *Psicología de la educación sociopersonal*, de Goñi, Alfredo. Madrid: Fundamentos. 318 págs
- Ortega, Rosario, et al. 2009. *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó. 132 págs.
- Osher, David, et al. 2007. «A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools». *Best Practices in School Psychology*. 15 (1): 17-26.
- Palmero, Francesc. 1996. «Aproximación biológica al estudio de la emoción». *Anales de Psicología*. 12 (1): 61-86.
- Pelegrín, Antonia; E. Garcés. 2008. «Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño». *European Journal of Education and Psychology*. 1 (1): 5-20.
- Pérez-Escoda, Nuria, et al. 2012. «Desarrollo de la competencia emocional». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10 (3): 1183-1208.

- Pichardo, Carmen, *et al.* 2008. «Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (3): 441-452.
- Postigo, Silvia, *et al.* 2009. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*. 21 (3): 453-458.
- Qinmei, Jie; K. Amey. 2012. «Anger expression and persistence in young children». *Social Development*. 21 (2): 343-353
- Rains, D. 2004. *Principios de Neuropsicología Humana*. México: McGraw-Hill. 533 págs.
- Ramírez, Santiago; F. Justicia. 2006. «El maltrato entre escolares y otras conducta problema para la convivencia». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4): 265-290
- Retana – Franco, Blanca; R. Sánchez. 2008. «Rastreado en el pasado, formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo». *Universitas Psychologica*. [Colombia]. 9 (1): 179-197
- Reyna, Cecilia; M. Ison y S. Brussino. 2011. «Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11 (1): 57-78
- Ríos, Astrid. 2011. «Masculinidad y paternidad responsable». En: *Sexualidad y género, temas de actualidad*, de José Toro-Alfonso. Guatemala: Editorial Norma. págs 111-135
- Rizzolatti, Giacomo; L. Craighera. 2004. «The mirror-neuron system». *Annual Review of Neuroscience*. 27: 169-192
- Rodriguez, María Clara; P. Vaca. 2010. «Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria». *Aletheia*. 33 (1): 179-189.

- Romera, Eva; R. Del Rey y R. Ortega. 2011. «Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres». *Psichothema*. 23 (4): 624-629
- Russell, James. 2003. «Core affect and the psychological construction of emotion». *Psychological Review*. 110 (1): 145-172
- Shimoda, Yoshiyuki y A. Terasaka. 2012. «Reliability and validity of the Japanese version of the multidimensional school anger inventory». *Japanese Journal of Psychology*. 83 (1): 1-10
- Sierra, Hannia. 2011. «Detección de los tipos de acoso escolar presentes en los estudiantes de primaria de un colegio de la ciudad capital de Guatemala». Tesis Universidad Rafael Landivar. 57 págs.
- Smith, D; M. Furlong. 1998. «Introduction to the specialissue: addressing youth anger and aggression in schools settings». *Psychology in the Schools*. 35 (3): 201-203.
- Smith, Douglas, *et al.* 1998. «Development of the multidimensional school anger inventory for males». *Psychology in the Schools*. 35 (1): 1-15
- Smith, D, *et al.* 2012. «Using self-report anger assessments in school setting». En: *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice*, de Shane Jimerson, *et al.* Nueva York: Routledge. págs. 237-287.
- Suldo, Shannon; L. Bateman y C. Gelley. 2014. «Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents». En: *Handbook of Positive Psychology in Schools*, de Furlong, Michael; R. Gilman y E. Huebner. Ciudad: Editorial. Págs. 365-370.
- Trianes, María; A. García. 2002. «Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44: 175-189

- VadenBos, Gary. 2006. *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association. 1024 págs.
- Washington UniversitySchool of Medicine. *Excesive Tantrums in preschoolers may indicate serious mental health problems*. En: <http://www.sciencedayly.com/realeases/2007/12/071213194723.htm>. [11 de mayo de 2015]
- Zabalza, Miguel. 2002. «Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44 (1): 139-174.
- Zegarra, Silvia, *et al.* 2009. «Diferencia conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema*. 21 (3): 453-458.

IX. APÉNDICE

Anexo 1. Carta dirigida al director de establecimiento

Licenciada
Sara Chiquín
Colegio Nuestra Señora de Guadalupe
Directora
Presente

Estimada Licda. Chiquín,

Le saludo cordialmente deseándole éxitos en sus actividades diarias.

Por este medio hago de su conocimiento que yo María Gabriela Quiroa Barrios estudiante de Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala con número de carnet 10126, realizaré mi práctica educativa en la institución en donde usted labora, durante el tiempo en el cual se realizará la práctica educativa, se implementará una intervención psicoeducativa que busca mejorar la calidad de convivencia escolar y la expresión del enojo, por lo tanto solicito su autorización para utilizar los datos recolectados a través de los instrumentos de medición de los estudiantes de cuarto a sexto primaria de ambos géneros para conocer el impacto de la intervención en mi trabajo de graduación.

Para la investigación se utilizarán dos instrumentos que miden dos constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es el *cuestionario mi vida en el instituto* (Navarro-Tauste, 2007), el cual mide la calidad de convivencia escolar percibida por los estudiantes. El segundo instrumento es el MSAI (Furlong, 2012) mide la expresión del enojo en escenarios del colegio

Los datos recolectados a través de las escalas de evaluación serán única y exclusivamente utilizados para el presente trabajo de investigación, siguiendo los estándares internacionales de investigación y respetando la confidencialidad de los participantes.

Agradeciendo su atención quedo a la espera de su respuesta,

María Gabriela Quiroa Barrios
Universidad del Valle de Guatemala
Estudiante de Psicología
Carné 10126
Correo qui10126@uvg.edu.gt

Anexo 2. Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio se hace constar, que un equipo de estudiantes del último año carrera de Psicología de la Universidad del Valle (UVG), están realizando sus prácticas de Psicología Educativa en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. Este equipo está conformado por Carlos Alberto Nayen, María Gabriela Quiroa y María Fernanda Rodas, y supervisado por Msc. Pablo Barrientos.

Esta práctica implica la participación de estudiantes de cuarto primaria a tercero básico de ambos géneros de esta institución educativa, en una intervención enfocada a mejorar la convivencia escolar, la cual busca mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros. Esta intervención consiste en la participación de su hijo(a) en seis talleres, que tendrán una duración de dos meses (marzo-abril), distribuidos en dos períodos de cuarenta minutos semanales. Por lo tanto se solicita su autorización para que la información recolectada con los instrumentos de medición, pre y post intervención, se utilice en el trabajo de graduación de la estudiante de psicología, María Gabriela Quiroa del año 2015.

Se utilizarán dos escalas que miden constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es el *cuestionario mi vida en el instituto* (Navarro-Tauste, 2007), el cual mide la calidad de convivencia escolar percibida por los estudiantes, posee una duración aproximada de diez minutos para ser administrados grupalmente. El segundo instrumento es el MSAI (Furlong, 2012) mide la expresión del enojo en escenarios del colegio, tiene una duración aproximada de diez minutos.

No existe ningún riesgo por participar en este estudio. Los cuestionarios serán codificados y no se pedirá que el estudiante escriba su nombre en ellos para guardar su confidencialidad. Los cuestionarios serán almacenados por un periodo de dos años en el departamento de Psicología y los resultados serán compartidos con la comunidad educativa al finalizar la intervención.

Los responsables en este estudio son Msc. Pablo Barrientos (pebarrientos@uvg.edu.gt), María Gabriela Quiroa (qui10126@uvg.edu.gt), María Fernanda Rodas (rod10110@uvg.edu.gt) y Carlos Nayen (nay10184@uvg.edu.gt).

Se agradece su atención, y si autoriza la participación de su hijo/a le solicito llenar la ficha adjunta y enviarla de regreso al colegio antes del viernes 7 de Marzo de 2013.

María Gabriela Quiroa

María Fernanda Rodas

Carlos Alberto Nayen

Directora de Establecimiento

Yo, _____ autorizo que los datos recolectados en las pruebas administradas a mi hijo/a _____

_____ estudiante del Colegio _____ que cursa _____ en el

ciclo 2014 se utilice en los trabajo de graduación de la estudiante María Gabriela Quiroa del año 2015.

Anexo 3. Asentimiento Informado.



ASENTIMIENTO DE MENOR DE EDAD

En este estudio de investigación te voy a pedir que contestes dos cuestionarios diferentes. Cada uno mide aspectos importantes dentro del ámbito escolar, el primer cuestionario pregunta sobre la forma en que tus compañeros de clase conviven entre sí, el segundo sobre la forma en que expresas tu enojo.

Participar en este estudio no te va a generar ningún daño físico, intelectual ni emocional. Todas tus respuestas serán confidenciales y nadie podrá saberlas.

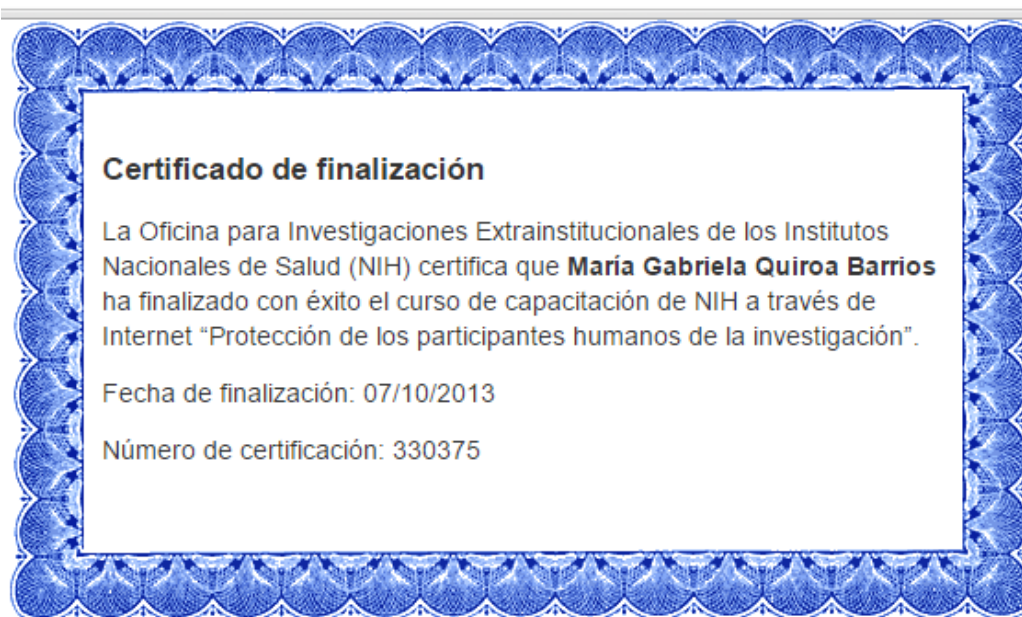
Si tú aceptas participar, te pediremos que llenes todas las preguntas de las dos escalas. Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento.

Si firmas este papel significa que leíste esta información y estás de acuerdo en participar.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Firma del investigador: _____ Fecha: _____

Anexo 4. Certificado de ética.



Anexo 5. Instrumentos de Medición



MSAI



Fecha de Nacimiento:...../...../.....

Sexo: Masculino































Femenino

































































Grado:.....Sección:..... Escuela:.....

Fecha:...../...../.....Etnia:.....

Instrucciones: A continuación encontrarás una serie de frases y preguntas para conocer lo que sabes acerca del nivel convivencia escolar que existe en tu centro de estudios. Responde marcando con una (X) la opción que más se relacione a tu manera de sentir, pensar y actuar.

Responde a TODAS las preguntas marcando con una (X) un número del 1 a 4 Para cada pregunta. Responde a todas las preguntas.				
1 Bien	2 Disgustado	3 Enojado	4 Furioso	
				
●	No te fijaste que alguien ha puesto un chicle en tu asiento y te sientas ahí			   
■	En la escuela, dos alumnos más grandes te quitan algo tuyo y juegan con contigo a “quítamelo si puedes”			   
⚙	Le dices a tu profesor(a) que no te sientes bien, pero él/ella no te cree			   
🕊	Alguien en tu salón se pasó de listo, así que toda la clase se tiene que quedar después de la salida			   
★	Pides permiso para ir al baño y el profesor(ra) te dice “NO”			   
🍎	Vas a tu escritorio y te das cuenta que alguien ha robado algunos de tus útiles escolares			   



	Alguien en el salón le chismeó al profesor algo que tú estabas haciendo	①  ②  ③  ④ 
	Te mandan con el director aunque otros alumnos se han portado peor que tú	①  ②  ③  ④ 
	El preferido del profesor(ra) hace todos los mandados especiales o tiene privilegios en la clase	①  ②  ③  ④ 
	Alguien se mete delante de ti en la fila de formación	①  ②  ③  ④ 
	Estás tratando de hacer tu trabajo en la escuela y alguien golpea tu escritorio a propósito y te equivocas	①  ②  ③  ④ 
	Estudias mucho para un examen y aún así sacas baja calificación	①  ②  ③  ④ 
	Alguien te llama con un apodo ofensivo	①  ②  ③  ④ 
Ahora responde: ¿crees que la oración es cierta?		
1 No 	2 A veces 	3 Sí 
	La escuela no vale la pena	①  ②  ③ 
	La escuela es realmente aburrida	①  ②  ③ 
	Las notas escolares son injustas	①  ②  ③ 
	No hay nada que valga la pena aprender en la escuela	①  ②  ③ 
	Las reglas en la escuela son estúpidas/absurdas	①  ②  ③ 
	Los adultos en la escuela no se interesan por los alumnos.	①  ②  ③ 

Ahora responde: ¿qué haces cuando te enojas en la escuela?			
1 Nunca	2 A veces	3 Siempre	
	Cuando estoy enojado(a), me desquito con alguien que esté a mi alrededor	① ② ③	
	Si estoy enojado(a), lo comento con otra persona	① ② ③	
	Cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje), pienso en algo diferente	① ② ③	
	Cuando estoy enojado(a), odio a todo el mundo	① ② ③	
	Cuando estoy enojado(a) en la escuela, comparto lo que siento con alguien	① ② ③	
	Cuando me enojo, rompo cosas	① ② ③	
	Antes que explote, trato de entender por qué pasan las cosas	① ② ③	
	Cuando estoy molesto(a), me tranquilizo leyendo, escribiendo, pintando o con otra actividad similar	① ② ③	
	Me enojo tanto que quiero hacerme daño	① ② ③	
	Si algo me hace enojar, trato de encontrar algo chistoso en ello	① ② ③	
	Cuando me enojo, saco mis sentimientos a través de algún tipo de actividad física, como correr, jugar, etc..	① ② ③	
	Si me enojo, hago berrinches	① ② ③	
	Cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje), lo disimulo sonriendo o pretendo que no estoy enojado(a)	① ② ③	
	Golpeo algo cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje)	① ② ③	
	Cuando obtengo una mala calificación, invento una forma de vengarme del profesor	① ② ③	
	Cuando estoy enojado(a) con el profesor, hago bromas en la clase para que se rían mis amigos	① ② ③	
	Cuando obtengo una mala calificación en un examen, lo rompo en pedacitos	① ② ③	

Cuestionario: Mi vida en el Instituto

Instrucciones: A continuación encontrarás una serie de frases y preguntas para conocer lo que sabes acerca del nivel convivencia escolar que existe en tu centro de estudios. Responde marcando con una (X) la opción que más se relacione a tu manera de sentir, pensar y actuar.

Recuerda que no debes escribir tu nombre en el cuestionario, ya que esto ayudará a proteger la confidencialidad de tus respuestas.

Fecha de Nacimiento:...../...../..... Sexo: Masculino  Femenino  Grado:..... Sección:.....
 Escuela:..... Fecha:...../...../..... Etnia:.....

Durante esta semana en el Colegio, algún chico o chica	Nunca	Una vez	Más de una vez
1. Me ha dicho apodos			
2. Me ha dicho algo bonito			
3. Fue malintencionado/a con mi familia			
4. Intentó darme patadas			
5. Fue muy amable conmigo			
6. Fue desagradable porque yo soy diferente			
7. Me dio un regalo			
8. Me dijeron que me darían una paliza			
9. Me dieron algo de dinero			
10. Intentó que le diera dinero			
11. Intentó asustarme			
12. Me hizo una pregunta estúpida			
13. Me ha prestado alguna cosa			
14. Me interrumpió cuando jugaba			
15. Fue desagradable respecto a algo que hice			
16. Conversó acerca de ropa conmigo			
17. Me dijo una broma pesada			
18. Me dijo una mentira			
19. Una pandilla se metió conmigo			
20. Otras personas intentaron hacerme daño			
21. Me ha sonreído			
22. Intentó meterme en problemas			
23. Me ayudó a llevar algo			
24. Intentó hacerme daño.			
25. Me ayudó con mi trabajo			
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer			
27. Conversó conmigo de cosas de la televisión			
28. Me ha quitado alguna cosa			
29. Ha compartido algo conmigo			
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel			
31. Me gritó			
32. Jugó conmigo			
33. Trataron de que metiera la pata			
34. Me habló sobre cosas que me gustan			
35. Se rió de mí horriblemente			
36. Me dijeron que se chivarían			
37. Trataron de romperme algo mío			
38. Dijeron una mentira acerca de mí			
39. Intentaron pegarme			

Anexo 6. Carta a directora de establecimiento en donde se aplicará prueba piloto

Licenciada
Marisol Barrios
Liceo Salamanca
Directora
Presente

Estimada Licda. Barrios,

Le saludo cordialmente deseándole éxitos en sus actividades diarias.

Por este medio hago de su conocimiento que yo María Gabriela Quiroa Barrios estudiante de Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala con número de carnet 10126, Estaré realizando mi trabajo de graduación en el tema llamado “Impacto de una intervención psicoeducativa en la expresión del enojo y la calidad de convivencia escolar”. Para lograr los objetivos planteados en la investigación, se necesita conocer la validez interna de los instrumentos a utilizar, por lo que solicito su autorización para realizar una prueba piloto que permita lograr conocer la validez de estos instrumentos, con los estudiantes de cuarto a sexto primaria de la institución educativa en donde usted labora.

Los dos instrumentos a utilizar, miden dos constructos psicológicos diferentes. El primer instrumento es el *cuestionario mi vida en el instituto* (Navarro-Tauste, 2007), el cual mide la calidad de convivencia escolar percibida por los estudiantes. El segundo instrumento es el MSAI (Furlong, 2012) mide la expresión del enojo en escenarios del colegio

Los datos recolectados a través de las escalas de evaluación serán única y exclusivamente utilizados para el trabajo de investigación, siguiendo los estándares internacionales de investigación y respetando la confidencialidad de los participantes.

Agradeciendo su atención quedo a la espera de su respuesta,

María Gabriela Quiroa Barrios
Universidad del Valle de Guatemala
Estudiante de Psicología
Carné 10126
Correo qui10126@uvg.edu.gt

Anexo 7. Manual de Actividades Implementadas en talleres con alumnos de Cuarto a Sexto Primaria

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Establecimiento de Normas de Convivencia	<i>Establecimiento de las normas de convivencia</i>	Enseñar al alumno a tomar decisiones, autocontrolarse, hacerse responsable de sus actos y a convivir respetando el derecho de los otros.	Pliego de papel bond, marcadores.	<p>Los alumnos colocan sus escritorios en forma de media luna. Se les brinda instrucciones generales, indicando que se desea construir normas de convivencia en conjunto con todos los alumnos dentro del salón de clases, por lo que se les solicita que levante su mano para participar, escuchar a los compañeros y respetar las opiniones, hablar en primera persona y ser concreto y aportar aspectos que enriquecen el tema.</p> <p>Se les pregunta a los alumnos que normas ayudarían a que la convivencia dentro del aula sea de respeto mutuo. Se escuchan todas las ideas de los niños y se anotan en el pizarrón. Las ideas de los niños que están en sentido negativo, se re-escriben en sentido positivo.</p> <p>Luego de haber creado las normas, se habla de las consecuencias, se pregunta ¿qué sucederá cuando se rompan las reglas? Se vuelve a hacer una lluvia de ideas, los psicólogos se encargarán de elegir las ideas más apropiadas, que no dañen la integridad del alumno. Se comunica a los alumnos la decisión. Por último se transfieren lo acordado en un pliego de papel bond, se pega en un lugar visible dentro del aula, con el fin de que los niños puedan recordar normas y consecuencias.</p>
	<i>El reflejo</i>	Brindar información introductoria a los estudiantes sobre el concepto de empatía.	Ninguno	<p>Se colocan los estudiantes en parejas. Se les indica que una persona hará varios movimientos, mientras que la pareja debe imitar estos movimientos. Uno de los niños va a jugar el papel de modelador y el otro el de espejo, luego cambian de roles.</p> <p>Se hace una reflexión cómo se sintieron los estudiantes al realizar la actividad, qué emociones experimentaron, cuál creen que es la finalidad de esta actividad. Estas ideas se toman y se hace una conclusión.</p>
Desarrollo de Empatía	<i>Definición sobre empatía</i>	Explicar con claridad el concepto de Empatía	Ninguno	<p>Se coloca a los alumnos en un media luna. Se explica el concepto de empatía con palabras claras. Se hace una dramatización en donde se aplique el concepto y por último se les pide a los alumnos que parafraseen el concepto. Durante esta explicación también se debe realizar una breve introducción a la definición de autoconcepto.</p>

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Desarrollo de Empatía	<i>Hoja de trabajo Autoconcepto</i>	Desarrollar un espacio en donde los alumnos puedan expresar información sobre sí mismos, poniendo en práctica el concepto de empatía.	Hoja de Autoconcepto.	Se entrega una hoja de autoconcepto y empatía a cada alumno, se les da un tiempo para llenar la hoja, luego se hace una puesta en común, en donde se permite que el estudiante aporte información sobre su compañero, de forma que contribuya y construya su autoconcepto y se comience a desarrollar la empatía entre los compañeros.
	<i>El ciego y el lazarillo</i>	Desarrollar mayor conciencia sobre el concepto y la aplicación de la empatía.	Material para vendar ojos.	Se coloca al grupo en parejas, evitando que estas sean por afinidad, buscar compañeros que no interactúen entre sí. Un miembro de la pareja se venda los ojos, y el otro debe ser su lazarillo, que lo guiará a través de un recorrido, evitando que su compañero se lastime. La idea principal es que “se ponga en los zapatos de su compañero” y busque que este no caiga, o le suceda algo, que pueda dañarlo. Luego se cambian de roles en la pareja. Al final de la actividad se hace una conclusión y se relaciona la actividad con el concepto de empatía.
Yo opino: Asamblea Escolar (Prevención de Acoso Escolar)	<i>Acoso escolar</i>	Ofrecer un espacio y tiempo para solucionar conflictos y para comunicar emociones y pensamientos que se susciten dentro del aula. Identificar células de acoso escolar, encubiertas dentro del aula escolar,	Marcador de pizarrón. Tarjetas con preguntas que guían la sesión	Los alumnos colocan sus escritorios en media luna, y se realizan las siguientes preguntas, anotando las respuestas en el pizarrón. Se debe recordar a los alumnos las normas de participación establecidas (levantar la mano, escuchar a los compañeros y respetar sus opiniones, hablar en primera persona, ser concreto y aportar aspectos que enriquecen al tema). Las preguntas a utilizar son: ¿De qué forma se puede molestar a un compañero? ¿De qué forma se puede lastimar a un compañero? ¿Se puede dañar con palabras? ¿Un apodo es un maltrato? ¿Cuándo un compañero quiere jugar y no se le da permiso de jugar se le está lastimando? ¿De qué otra manera se puede lastimar a los compañeros sin pegar o insultar? Lastimar las pertenencias de los compañeros ¿Es maltrato? ¿Decir que un niño vale más que otro, por su apariencia física o su nivel económico, no es otra forma de lastimar? Luego de haber realizado una lista de formas de lastimar a un compañero visible en el pizarrón, se preguntará acción por acción, si esto les ha sucedido dentro de su propia aula. El niño debe indicar qué compañero lo ha lastimado, y cómo lo ha hecho, luego se pedirá que el niño que ha sido acusado brinde su opinión.

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Yo opino: Asamblea Escolar (Prevención de Acoso Escolar)	<i>¿Qué podemos hacer para que no haya acoso escolar en el aula?</i>	Planificar actividades, con la participación del grupo en su totalidad que permitan lograr cambios de conducta que busquen la convivencia escolar positiva por parte de todos los alumnos.	Hojas, compromiso para mejorar la convivencia escolar. Tape.	Se explicará brevemente la razón por la cual existe acoso escolar, que se basa en tres puntos, ley del silencio, apoyo a la víctima y el papel del profesorado. Sentados en media luna, los alumnos escribirán en una hoja de papel, dos nombres de dos compañeros. El primer nombre debe indicar un compañero al cual se ha lastimado durante el transcurso del presente ciclo escolar, y el segundo nombre el de un compañero que ha lastimado a esta persona. Es decir el alumno debe escribir una persona con la cual desea disculparse y una que quisiera que se disculpara con él. Se comparte en orden lo que se ha escrito en la hoja de papel. Cada alumno debe decir lo que escribió, nadie quedará sin participar. Luego dentro del grupo se harán las siguientes preguntas: ¿Qué pueden hacer para no participar como espectadores de acoso escolar? ¿Qué harás la próxima vez que veas que un grupo de compañeros le pegan a otro, se burlan constantemente de él, le esconden las cosas? ¿Cómo les gustaría que se comportara el profesor cuando existe un caso de maltrato entre compañeros? ¿Qué podemos hacer para que los niños que no tienen tantos amigos los tengan? ¿Qué podemos hacer para que ningún niño de este salón ande solo en el recreo? Cierre: Se deberán tomar acuerdos y compromisos para cada participante, estrategias para evitar la exclusión y el maltrato entre compañeros.
	<i>El orden de las edades</i>	Comprender la importancia del trabajo en equipo. Utilizar recursos no verbales para la organización.	Ninguno	Todos en fila, adquieren el compromiso de no hablar mientras dure el juego, solo pueden utilizar señas. El objetivo del grupo, es ordenarse por fechas de nacimiento, de menor a mayor, pero sin hablar.
Cohesión de Grupo	<i>El pueblo necesita</i>	Facilitar la cohesión y colaboración en el grupo.	Hojas de papel y bolígrafos para cada grupo.	Se explica la actividad al grupo. Ésta consistirá en que en menos de 15 minutos, los grupos tienen que realizar la tarea que les ha tocado llevar a cabo. Se formarán grupos de 5 ó 6 personas. Se repartirá una hoja de papel en blanco a cada grupo, donde éste tendrá que escribir una actividad o tarea que tendrá que ser realizada por otro grupo. Estas tareas tienen que ser sencillas, desde cantar o inventarse una canción, hacer un dibujo, una representación, etc.

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Cohesión de grupo	<i>El pueblo necesita (continuación)</i>	Analizar los principios de organización, asumir diferentes roles en un grupo, facilitar la cohesión y colaboración en el grupo.	Hojas de papel y bolígrafos para cada grupo.	Una vez escrita la tarea, se dobla el papel y se escribe en el reverso un número o letra que identifique al grupo que lo escribe (con el fin de evitar que le toque representar sus propias instrucciones). Se mezclan las hojas dobladas dentro de una bolsa o caja. Un representante de cada grupo deberá coger una hoja doblada (nunca la suya). No podrán leer la tarea que les ha tocado hasta que el animador no dé la señal de inicio. El representante de cada grupo tiene que leer la tarea en voz alta para que los participantes de todos los grupos la oigan. Una vez que todos los grupos hayan leído en voz alta su tarea, el animador dará la señal de inicio y los grupos podrán empezar su actividad. Se realiza una evaluación a partir de los elementos vivenciales referidos a la distribución del trabajo y a la organización interna del grupo. Cerrar el tema con una reflexión de 5 minutos sobre: qué fue lo que aprendieron, qué fue lo más fácil y lo más difícil para llevar a cabo la actividad.
Autocontrol del enojo	<i>Mímica de Emociones</i>	Descubrir cómo las personas expresan a través de su expresión corporal y gestual las emociones	Tarjetas con emociones.	Se divide en grupos de cuatro a los estudiantes. A cada persona se le reparte tres tarjetas, con emociones diferentes. Los alumnos deben hacer una mímica para cada emoción, permitiendo que sus compañeros adivinen la emoción que está expresando. Todos los alumnos en sus grupos realizan sus presentaciones. Se hace una reflexión sobre cómo las personas expresan sus emociones, y cómo se pueden reconocer.
	<i>Cuando me enojo</i>	Permitir que el estudiante exprese información sobre el enojo.	Hojas en blanco, papelógrafos y marcadores	Se les pide a los alumnos en grupos pequeños, en el papelógrafo que dibujen una situación que haga enfadar mucho a las personas. Luego una situación que los haga enfadar mucho a ellos y un dibujo en donde se muestren soluciones para las situaciones planteadas. Se plantea una pregunta, ¿Cuáles son las consecuencias de no controlar la ira/enojo? ¿Qué tipo de actividades se pueden llevar a cabo para expresar el enojo de manera positiva?
	<i>Relajación</i>	Enseñar a los alumnos técnicas básicas de relajación	Ninguno.	Se colocan los alumnos en media luna. Se explica a los niños que existen técnicas que pueden ayudar a relajar los sentimientos de enojo y odio, evitando que se actúe, de una forma impulsiva. Se explicó técnicas de respiración, contar hasta diez antes de actuar, dejar pasar tiempo y hacer algo que nos agrada, para luego afrontar la situación.

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Asertividad	<i>¿Qué es asertividad?</i>	Aprender a utilizar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada.	Ninguno	Explicación de qué es asertividad: “Es la capacidad de expresar los sentimientos, ideas y opiniones de manera libre, clara y sencilla, comunicándolos en el momento justo y a la persona indicada”. Hay cuatro condiciones para que una comunicación sea correcta: Usar palabras y gestos adecuados, Defender los propios intereses, Tener en cuenta los argumentos e intereses del otro, Encontrar soluciones de compromiso para ambas partes Se hará una dramatización, en donde se evidencie la respuesta pasiva y la respuesta agresiva, para preguntarles a los alumnos cuál puede ser la respuesta asertiva.
	<i>El semáforo de la asertividad</i>	Diferenciar entre la respuesta asertiva, pasiva y agresiva.	Semáforo de la asertividad, paletas para helado, goma.	Se le dará a cada niño un semáforo para colorear, tendrán que pintarlo de rojo, amarillo y verde, pero encima del color escribirán: Agresivo (Rojo), Pasivo (Amarillo) y Asertivo (Verde). Luego se les explica cómo utilizarlo. Lo usarán en la siguiente actividad.
	<i>¡A poner en práctica la asertividad!</i>	Enseñar a los niños a utilizar frases asertivas, para evitar que la presión de grupo haga que realicen acciones que ellos no desean hacer.	Situaciones en donde se evidencia presión de grupo	El aula se divide en grupos, a cada grupo se le asigna una situación dentro del ámbito escolar en donde se puede utilizar la asertividad. Cada grupo debe pensar como esta situación se puede dramatizar, usando la asertividad. Cuando todos los grupos hayan terminado, cada uno pasará a realizar su dramatización. Los alumnos decidirán si en la escena se utilizó la asertividad, y si no fue así, qué frase se pudo haber dicho para ser asertivo. Se debe utilizar el semáforo de la asertividad para la reflexión.
Desarrollo de Autoconcepto	<i>Yo pinto así</i>	Manifestar los sentimientos propios a los demás y a conocer los sentimientos de los compañeros. Compartir y respetar el punto de vista ajeno.	Cartulinas amarilla y rosa. Crayones y marcadores	Cada alumno estará sentado en su sitio, se le repartirá una cartulina de cada uno de los dos colores. Se preparará a los niños, dialogando con ellos. Se les dirá que hay músicas alegres o melodías tristes, y que así expresan los que hacen la música lo que sienten. Se les dice: “Ahora pueden agarrar sus cartulinas, después de pensar un poco, quiero que pinten tres cosas que los ponen tristes (en la cartulina amarilla); y tres cosas que les causen alegría (cartulina rosa). Irán colocando cada dibujo en un mural: uno para las cartulinas amarillas y otro para las cartulinas rosas. Se les dirá a los niños que miren los dibujos de otros compañeros. Se hablará primero de lo triste y cada alumno comunicará lo que desea y se concluirá la actividad con los dibujos de alegría.

Módulo	Nombre de la Actividad	Objetivo	Materiales	Desarrollo
Desarrollo de Autoconcepto	<i>Yo soy</i>	Estimular el autoestima	Hojas de papel.	: Sentados en círculo, se les explica a los niños que van a tener que escribir lo que les ocurrió una vez. Se les pedirá que no hablen porque dentro de poco tiempo cada uno podrá explicarlo a los demás, que simplemente lo escribirán para ir más rápido. Se escriben cinco frases en el pizarrón, que deben escribir en su hoja y completar. Las frases son las siguientes: Yo soy valiente, porque una vez..... Yo soy fuerte, porque una vez..... Yo soy divertido, porque una vez..... Yo soy..... Yo soy.....
	<i>Me quieren</i>	Incentivar la consolidación de una autoestima positiva, reforzar el autoestima, el compañerismo y la comunicación.	Hojas con dibujo de un edificio. Crayones, lápiz y marcadores	Se reparte a todos los alumnos una hoja con un edificio. Se les recuerda que todos tienen un amigo, una amiga o muchos amigos y amigas. Ahora van a cerrar sus ojos y a pensar en sus amigos. Saben que los amigos nos quieren, pero vamos a pensar porqué nos quieren, lo pensaremos unos instante y cuando les de la señal deben escribir en cada piso del edificio una razón o el por qué creen que los amigos los quieren.
	<i>Mi cartel</i>	Definir las características positivas de uno mismo	Pliegos de papel kraft.	Se doblará el pliego de papel kraft, en un lado se colocará la primera actividad (Yo soy) y en otro lado pegará la segunda actividad (Me quieren). Luego los alumnos pasarán al frente de la clase para decir en voz alta características positivas de sí mismos.

