

# **UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología



## **EXPRESIÓN DEL ENOJO EN ESTUDIANTES DEL ALTIPLANO GUATEMALTECO**

Trabajo de graduación presentado por Carlos Jair Escobar Obregón para optar al grado  
académico de Licenciado en Psicología

Guatemala

2014



**EXPRESIÓN DEL ENOJO EN ESTUDIANTES  
DEL ALTIPLANO GUATEMALTECO**

# **UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología



## **EXPRESIÓN DEL ENOJO EN ESTUDIANTES DEL ALTIPLANO GUATEMALTECO**

Trabajo de investigación presentado por Carlos Jair Escobar Obregón  
para optar al grado académico de Licenciado en Psicología


Guatemala

2014

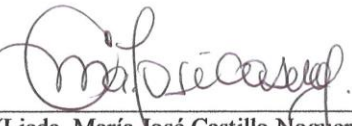
Vo.Bo.:

(f)   
\_\_\_\_\_  
(Licda. María José Castillo Noguera)

Tribunal:

(f)   
\_\_\_\_\_  
(MSc. Pablo Barrientos)

(f)   
\_\_\_\_\_  
(MSc. Patricia Rodas de Ruiz)

(f)   
\_\_\_\_\_  
(Licda. María José Castillo Noguera)

Fecha de aprobación: Guatemala, 29 de enero de 2014

# ÍNDICE

Listado de figuras.....	viii
Listado de tablas.....	viii
Resumen del trabajo.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES .....	3
1.1.1. Naturaleza de las emociones. Las emociones son un cambio .....	3
1.1.2. Teorías cognitivas del procesamiento emocional.....	4
1.1.7. Enojo. ....	8
1.1.8. El enojo como fenómeno multidimensional.....	9
1.1.9. Violencia como variable de la ira.....	10
1.1.10. Bullying .....	13
1.1.11. Manejo efectivo de la ira. ....	18
1.1.12. Medición del enojo. ....	19
1.1.13. Dimensión emocional del conflicto.....	20
1.1.14. Enojo y diferencias de género.....	21
1.1.15. Estabilidad y adquisición de género. ....	22
1.1.16. Identidad de género y de etnia en las escuelas. ....	24
1.1.17. Consideraciones sobre la ira y la cultura. ....	26
1.1.18. Educación en Guatemala. ....	29
1.1.19. Conflictos interpersonales en la dinámica del aula.....	29
1.1.20. Tipos de violencia en contextos escolares .....	31
1.1.21. Impacto del conflicto armado en Guatemala .....	32
1.1.22. Situación actual de la violencia en Guatemala. ....	35
II. METODOLOGÍA .....	37
2.1. Población.....	37
2.2. Muestra .....	39
2.3. Diseño del Estudio .....	43
2.4. Hipótesis .....	43
2.5. Objetivos .....	43
2.8. Variables .....	44
2.9. Instrumento .....	44
2.10. Análisis estadístico .....	45
III. RESULTADOS.....	46
IV. DISCUSIÓN .....	52
V. CONCLUSIONES .....	56
VI. RECOMENDACIONES.....	58
VII. BIBLIOGRAFÍA .....	59
VIII. APÉNDICE .....	67

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Participantes según establecimiento y grado .....	39
2. Porcentaje de estudiantes en sobre edad según grado.....	41
3. Distribución de puntuaciones por escala del MSAL.....	47

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Edad de los participantes.....	40
2. Porcentaje de hombres y mujeres por grado en “La Anunciata” .....	41
3. Porcentaje de hombres y mujeres por grado en “El Hormigo” .....	42
4. Estadístico de Confiabilidad .....	46
5. Resultados por Escala del MSAI .....	46
6. Correlación entre las variables que miden la expresión del enojo.....	49
7. Comparaciones entre medias de puntuaciones por grado .....	50
8. Relación entre el enojo y el sexo de los estudiantes .....	50
9. Media de puntuaciones obtenidas en la escala del MSAI según sexo del estudiante ....	51

## RESUMEN

Hoy por hoy el ser humano es el principal objeto de estudio de la psicología, los esfuerzos por comprender la psique son cada vez más grandes y abarcan más campos de análisis. Se entiende que la mente es un conjunto de redes de información que administran de la mejor manera nuestra experiencia diaria con lo que nos rodea. Pero quizá la tarea más importante para la mente del ser humano es crear una identidad, un perfil que esté regido por patrones de vida aprendidos de la observación, la experiencia, el éxito y el fracaso. Identificarse como persona, como hijo, hermano, estudiante, amigo, como hombre o como mujer, identificarse con el género y actuar acorde a los patrones establecidos.

En el estudio se aborda el género y la expresión del enojo en un contexto específico, desde la perspectiva del MSAI, instrumento elaborado por Michael Furlong PhD. que evalúa la expresión del enojo en el contexto del salón de clases desde tres ejes; el área afectiva, cognitiva y conductual, esta última subdividida en conductas adaptativas y des adaptativas. En el estudio participaron de forma voluntaria y con el consentimiento informado de los padres un total de 182 estudiantes comprendidos entre las edades 10 y 12 años, a los que se les administró dicho instrumento en la que se recoge la edad, sexo, grado, escuela y fecha de aplicación. Los resultados obtenidos de la población estudiada evidencian que la población estaba dividida en un 52.7% mujeres y 47.3% hombres.

Los factores relacionados con la expresión del enojo demuestran que no hay diferencias de género en la expresión de la ira en contexto escolar, en el área cognitiva, el área conductual, conductas adaptativas y des adaptativas. Únicamente en el área afectiva ( $p < 0.05$ ) los niños y las niñas muestran diferencias en la forma de expresar su enojo.

Por lo que se puede concluir que el género no tiene incidencia directa con la expresión del enojo en contextos escolares hipotéticos de acuerdo al instrumento utilizado. Si bien es cierto los niños pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, puede que no se hable con frecuencia del manejo de las emociones y cómo cada quien debe o puede manejarlas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Intervención en Institución educativa “La Anunciata” Chichicastenango: Fundación Mary Sue  
Intervención en Institución educativa “El hormigo”, Sololá: Fondos del Departamento de Estado de los Estados Unidos a través de su Embajada en Guatemala otorgados a MSc. Patricia Rodas de Ruíz en el 2010, y administrados por la Asociación Guatemalteca de Ex-becarios Fulbright, (AGEF).

## I. INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ente que vive y aprende de los modelos de enseñanza en los que es concebido como persona, emociones, acciones, gestos, ademanes, etc. Desde que es un recién nacido el individuo comienza a recibir estímulos de todo aquello que lo rodea. Somos alumnos de la vida, aprendemos gracias a la influencia de múltiples factores basados en roles y modelos de conducta y eso obliga a sumergirse en un viaje de aprendizaje social que ubica a la persona o las personas en diferentes escenarios.

Uno de esos escenarios es la escuela, lugar donde se desarrollan la mayor parte de las habilidades cognitivas, destrezas sociales, entre otras. Se aprende de todos los individuos de los que se está rodeado y de alguna forma todo lo aprendido es replicado en acciones que influyen en los demás, desde niños somos influenciados por modelos a seguir tanto en cuestiones de roles de género como en nuestros roles sociales. Las experiencias, que están cargadas de diversos estímulos, también generan diversas respuestas; respuestas que van a ser interpretadas de acuerdo al entorno cultural al que pertenece el individuo, nuestras acciones como entes sociales cuando interactuamos en el día a día son ponderadas de acuerdo al impacto positivo o negativo, al alcance que tienen y a la incidencia dentro de la dinámica de una comunidad.

El proceso de transición casa-escuela escuela-comunidad está condicionado por factores como la edad, sexo, las relaciones de apego que los niños y niñas tengan con sus cuidadores y también el origen étnico. Hoy día en las escuelas de Guatemala es común encontrarse en los salones de primero primaria a niños y niñas con edades que no coinciden con el grado en el que están; un componente que crea un desfase en la

interacción entre aquellos que con menor edad, abriendo una ventana para la formación de sub-grupos en las aulas, que en muchos casos buscan imponer modelos de conducta dentro y fuera del salón de clases. Dentro del ámbito escolar los problemas de agresiones son cada vez más comunes, hasta el día de hoy hay muchas investigaciones que buscan descifrar por qué los niveles de registro de *bullying* son cada vez más altos. En Latinoamérica la literatura sobre el tema ha comenzado a ganar espacio de forma progresiva, algunos autores consideran que puede estar relacionado con un mal manejo de las emociones por parte de los niños o bien una mala orientación por parte de padres y maestros. Los modelos de conducta disruptiva sirven con frecuencia para establecer estrechos vínculos de amistad o compañerismo, los maestros se quejan constantemente de lo agresivo que pueden llegar a ser algunos los alumnos y se señala con particular preferencia a aquellos que provienen de contextos familiares y socio-culturales conflictivos. Dicha premisa podría ser una de las principales causas de este fenómeno, pero delegarle la responsabilidad al contexto del alumno sería un error, es importante también cuestionar el modelo de enseñanza bajo el cual se manejan las escuelas hoy día.

La educación debe estar orientada no solo a graduar personas capacitadas para enfrentarse a los retos de la vida, sino también individuos que entiendan las diferencias como algo inherente a la naturaleza del ser humano fundamentándose en la tolerancia. Podemos buscar en las diferencias de género puntos de apoyo para una mejor convivencia dentro y fuera de las aulas, que no solo sean parte de un mejor proceso en la resolución de conflictos sino también que nos sirva para establecer un modelo de convivencia basado en el respeto a las diferencias que nos identifican, también oportunidades de mejora que nos indiquen el camino hacía un mejor entendimiento del fenómeno así como un mejor abordaje del mismo.

## 1.1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

1.1.1. Naturaleza de las emociones. Las emociones son un cambio relativamente transitorio en el estado psicológico y estos cambios ocurren en sentimientos subjetivos, actividades neurofisiológicas y posiblemente procesos cognitivos, expresiones corporales y respuestas de comportamiento (Zizzo, 2006 citado en Butts, 2007: 19).

Algunos investigadores opinan que las emociones básicas, es decir, aquellas que se pueden inferir directamente de las expresiones faciales como la felicidad, interés, sorpresa, miedo, ira y disgusto, están presentes en las primeras semanas de vida. Las emociones separadas surgen gradualmente a lo largo del primer año a partir de dos estados globales de alertamiento: la tendencia del recién nacido a acercarse a una estimulación agradable y a la retirada ante una desagradable. Alrededor de los seis meses, la cara, la mirada, la voz y la postura forman patrones distintos y coherentes que varían significativamente con los acontecimientos sociales. Por ejemplo, los bebés normalmente responden a la interacción alegre de la madre con cara de alegría, vocalizaciones positivas y movimientos exagerados de los labios. Por el contrario, una madre que no responde probablemente evocará una cara triste y vocalizaciones nerviosas o cara de enfado y llanto. Los recién nacidos responden con un malestar generalizado a una variedad de experiencias desagradables, que incluyen hambre y poca estimulación. Durante los primeros meses aparecen expresiones faciales esporádicas cuando el niño llora que se parecen a las del enfado que con el tiempo se van desarrollando en frecuencia e intensidad alrededor de los cuatro y seis meses llegando a su punto de desarrollo más alto en el segundo año. Al mismo tiempo, manifiestan ira en una amplia variedad de situaciones como por ejemplo, cuando un objeto o un acontecimiento interesante se le

quita, el cuidador se va durante un corto tiempo o se les acuesta a hacer la siesta (Berk, 1999: 523).

Según De la Peña (2005) las emociones son entonces estados internos que se caracterizan por cogniciones, sensaciones, reacciones fisiológicas y conducta expresiva muy propia. Estos estados tienden a aparecer repentinamente y a ser difíciles de controlar.

1.1.2. Teorías cognitivas del procesamiento emocional. Según Lazarus (1999: 49-56), la emoción constituye el resultado de la evaluación (*appraisal*) del medio, del análisis del significado de la situación en términos de beneficio o perjuicio para el yo, sus planes y metas. El sistema cognitivo “frío” percibe, recuerda y razona sobre el mundo externo al sujeto; el sistema cognitivo-emocional “caliente” percibe y analiza el medio en términos subjetivos. Es una mente cognitiva “motivada” que actúa siempre en función de planes, metas, esquemas y creencias de base; reacciona a los eventos emocionalmente, siendo la emoción el producto de la congruencia o no con las metas o esquemas básicos del yo. La evaluación cognitiva es lo que desencadena la respuesta corporal y fisiológica, el comportamiento expresivo y las tendencias de acción. Para Lazarus (1999: 49-56) el proceso de evaluación pasa por una primera etapa (*appraisal* primario) en el que se analiza de forma automática y no consciente si el evento corresponde o no al yo, a los propios motivos y metas; y una apreciación secundaria (*appraisal* secundario) donde se analizan las propias respuestas cognitivas conductuales, las consecuencias sobre el evento y las estrategias de afrontamiento. El proceso de evaluación (*appraisal*) se modela como un proceso de decisión que va sopesando información en diversas etapas así como dimensiones.

Rosales (1997: 125) hace referencia al “Modelo Procesual de Scherer” el cual está basado en la diferencia de cinco componentes en la emoción, cada uno con su función:

- Procesamiento cognitivo de estímulos: evalúa el entorno, el ambiente.
- Procesos neurofisiológicos: regulan el sistema nervioso.
- Tendencias motivacionales y conductuales: que preparan para la acción.
- Expresión motora: comunica las intenciones.
- Estado afectivo subjetivo: razonamiento, reflexión y memorización de la experiencia.

Durante el procesamiento de los estímulos se pone en marcha lo que Scherer llama “controles de evaluación de estímulos”. Estos controles evalúan distintos aspectos de la situación; capacidad de afrontamiento, atribución, causal, importancia de la situación y sus objetivos, la predictibilidad del estímulo, etc... El resultado de esta valoración, por los controles evaluativos, establece la intensidad y características de la emoción (Rosales 1997: 125-127).

1.1.3. Teoría de la Emoción de James-Lange. William James (1884) y el danés Carl Lange (1887) el primero de manera independiente y el segundo un psicólogo profesional fueron los primeros en proponer una teoría moderna sobre la relación del cerebro y la emoción. Aunque la relación más intuitiva parecería ser que un estímulo provoca un sentimiento (experiencia emocional subjetiva), el cual a su vez causa excitación periférica y conducta, la teoría de James-Lange propone una relación diferente entre estos componentes. Describe que la experiencia emocional es el resultado de la retroalimentación del cuerpo referente a su estado interno (es decir, excitación periférica) y de la conducta en el cual se desempeña.

James propuso que la corteza procesa los estímulos y luego organiza conductas y una respuesta interna del cuerpo, las cuales luego son enviadas de regreso a la corteza. Es esta retroalimentación a la corteza que genera la experiencia de la emoción. De modo análogo, la excitación periférica y el comportamiento amplifican la actividad cortical inicial, produciendo experiencia emocional (Rains, 2004: 287).

1.1.4. Teoría de Cannon-Bard. Rains (2004: 289) en su libro de *“Principios de Neuropsicología Humana”* hace referencia al modelo teórico de Walter Cannon propuesto en 1927, que argumenta que los sentimientos ocurren demasiado rápido como para ser el resultado de retroalimentación desde cualquier parte del cuerpo. Él propuso que un estímulo emocional primero activa al tálamo, desde el cual activa de manera simultánea la corteza y el hipotálamo. La activación cortical provoca una experiencia emocional, mientras que la estimulación hipotalámica organiza la respuesta conductual y autónoma.

La teoría propuesta por Cannon y su estudiante Philip Bard en 1929 enfatiza la importancia de las estructuras subcorticales, en particular la del hipotálamo, para la mediación de la respuesta emocional. Ellos consideran que el procesamiento de los estímulos emocionales comienza con su proyección paralela, vía el tálamo, hacia la corteza y el hipotálamo. Luego la corteza organiza la calidad de la experiencia emocional subjetiva, mientras el hipotálamo organiza de manera simultánea la excitación periférica, lo cual influye en la intensidad, más no en la calidad de la experiencia emocional (Rains, 2004).

1.1.5. El modelo de Le Doux. Burin (2002: 26-28) cita el Modelo de Le Doux, postulado en 1999, en el cual se identifica el procesamiento emocional como una disociación sistémica, exponiendo dos vías, una explícita y otra implícita, poniendo más énfasis en esta última. La investigación de este modelo se ha centrado en el mecanismo neurocognitivo subyacente al miedo y la ansiedad. Se supone que existiría un mecanismo similar en el resto de las emociones, quizá particular para cada una de ellas. La información emocional se procesa en dos vías neurocognitivas diferentes aunque interrelacionadas. En la vía implícita o *mecanismo amigdalino* la información va directamente desde el tálamo a la amígdala, en el sistema límbico, sin pasar por la corteza cerebral; desde la amígdala se dispara la cascada de reacciones corporales regidas por el sistema nervioso autónomo (parámetros de pulso, tasa cardíaca, patrones de irrigación sanguínea, sudoración, activación de hormonas de estrés y de circuitos de neurotransmisores). La vía explícita o *mecanismo hipocámpico* sigue el camino cortical; la información va desde los centros de relevo a la corteza occipital y parietal (información viso-espacial), a zonas temporales (información verbal) y parietales (información somática), teniendo al hipocampo, en el sistema límbico como integrador del recuerdo.

El modelo neurocognitivo propuesto por Le Doux recoge la disociación de modalidades de memoria para verificar su pertinencia no sólo en la cognición “fría”, sino también (y muy claramente) para la información afectiva. Así, pone distancia con los modelos previos de procesamiento cognitivo en las emociones, ya que uno de los principales sistemas implicados en su producción no se manifiesta de forma declarativa, no tiene componentes lingüísticos ni proposicionales, y en general no podría sondearse por la vía de los auto-informes, (Burin, 2002).

1.1.6. Teoría del Sistema de Espejo Neuronal. Esta teoría se encuentra íntimamente ligada a la teoría de la mente y los problemas en la función ejecutiva. Para explicar la teoría de la mente es necesario integrar áreas específicas del cerebro que intervienen en este proceso, el descubrimiento del *Sistema de Espejo Neuronal* (MNS, Mirror Neuronal System) ha provisto de un mecanismo que permite rastrear las acciones de otros individuos en nuestro propio sistema motor, conformando así un sistema de observación-ejecución compatible. Dicho sistema nos permite entender el comportamiento de nuestros pares, mediante la activación de la estructura neural implicada en la persecución de intenciones similares a las observadas.

Un ejemplo claro de deficiencia de las neuronas espejo son los pacientes con autismo lo que se ve asociado a su limitada capacidad para sentir empatía. (Buccino & Amore, 2008: 281-285). Lo que se busca explicar más allá de cómo y cuándo no funciona el Sistema de Neuronas Espejo (SNE) es que los niños que no tienen afectadas estas áreas deben saber interpretar con cierto grado de agudeza comportamientos adecuados en los espacios de interacción social que tenga y que además sepa discernir en base a la estimulación que recibe por parte de quienes están a su cargo, lo que es bueno y/o coherente hacer en x o y situación.

1.1.7. Enojo. Según Butts (2007: 20) saber que la ira tiene un componente genético vinculado a la respuesta que se genera ante el estímulo, ayuda al mediador en algunos casos un maestro a entender que el punto de partida de la ira no es igual para todos. Algunas personas naturalmente son más calmadas y menos irritables que otras, y pueden responder menos a un mismo estímulo. Las reacciones de ira aumentan con la edad, el desarrollo cognitivo juega un papel muy importante. A medida que los bebés

adquieren la capacidad para la conducta intencional, empieza a valorar el control de sus propias acciones y los efectos que producen (Berk, 1999). La ira es una emoción básica que puede derivar en conductas negativas generadoras de violencia. Para los niños que se encuentran en una etapa de desarrollo tanto físico como emocional, el mal manejo de la ira puede afectar directamente en la interacción que pueda tener con familiares y pares. La expresión de una emoción tan representativa como la ira puede estar marcada por elementos externos o bien internos que el individuo puede experimentar en determinado momento y es por eso que es muy importante fomentar desde los salones de clase herramientas que permitan un mejor manejo de las emociones en niños y niñas. A nivel fisiológico, la expresión de la ira va acompañada de cambios en la temperatura, el ritmo cardíaco y la presión arterial. De acuerdo con Lindner (2006) citado por Butts (2006: 21), la ira es un paquete complejo de sentidos, comportamientos, normas y prácticas sociales que coexisten y se forman alrededor de emociones primordiales. Existe un debate bastante extenso entre los teóricos de la escuela conductista y los cognitivistas, acerca de si la ira es o una emoción reactiva o un proceso cognitivo. Hoy por hoy la ira se comienza a entender como un proceso interactivo y multifacético; un mecanismo psicológico, influido potencialmente por muchas variables las cuales incluyen el desarrollo evolutivo, factores genéticos, el desarrollo físico individual, la fisiología, la patología, el contexto social y cultural, procesos cognitivos, motivos personales, y los valores del individuo entre otros factores posibles (Butts, 2007).

1.1.8. El enojo como fenómeno multidimensional. Furlong *et al.* (1998: 201-204) proponen algunas divisiones de cómo el enojo se manifiesta de manera multidimensional dentro del contexto escolar:

- Componente cognitivo: deficiencias cognitivas (procesamiento de la información) que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica, graves dificultades para inferir adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.
- El componente afectivo o evaluativo: sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.
- El componente conductual: Destrezas de manejo ayudan a los niños y niñas a adquirir respuestas adaptativas para usarlas en situaciones potencialmente volátiles. Además las destrezas de manejo son parte central de la regulación del enojo y alternativas para comportamiento agresivo (Smith, *et al*, 1998). La falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a la violencia con frecuencia se fuerza mediante el reconocimiento del resto del grupo, de observadores y de la autopercepción de sentirse superior.

1.1.9. Violencia como variable de la Ira. La American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2011: 1-3) determina que hay una interacción compleja o una combinación de factores que lleva a un incremento en el riesgo de comportamiento violento en niños y adolescentes.

Estos factores incluyen:

- Comportamiento agresivo o violencia previa
- Ser la víctima de un abuso sexual
- Exposición a la violencia en el hogar o la comunidad
- Factores genéticos
- Exposición a la violencia en los medios de comunicación (televisión, radio, etc.)
- Uso de drogas o alcohol
- Presencia de armas de fuego en la casa
- Combinación de factores de estrés socioeconómico en la familia (pobreza, carencia de medios, privación severa)
- Separación matrimonial, divorcio, padre/madre soltero, desempleo, y falta de apoyo por parte de la familia
- Daño cerebral debido a heridas en la cabeza

Las conductas a evaluar en los niños para evitar riesgos de violencia son:

- Ira intensa
- Ataques de furia o pataletas
- Irritabilidad extrema
- Frustrarse con facilidad

Para entender la violencia debemos definirla con sus diferentes aristas para tener una valoración integral. La OMS (2003: 4-6) define a la violencia como: “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Es importante acotar que dentro de esta definición la OMS se incluye daños psicológicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo; dentro de los elementos a considerar como resultado de la violencia están aquellos que van más allá de una cicatriz física y que supone una carga emocional tanto para la víctima como para su familia, el entorno socio-educativo que lo rodea y consecuentemente la comunidad y sociedad en la que vive.

De la Peña (2005) analiza y expone que a pesar de que la violencia siempre ha estado presente, el mundo no tiene que aceptarla como parte inevitable de convivencia. Siempre ha habido violencia, pero también siempre han surgido sistemas, religiosos, filosóficos, jurídicos y comunales, para prevenirla o limitar su aparición. Estos métodos, expone De la Peña, han efectuado un aporte a la disminución de este rasgo distintivo de la civilización.

A lo largo del tiempo el ser humano ha ido avanzando en sus formas de ser violento o expresar sus emociones negativas tales como la ira, el recurso de la intimidación tanto en el uno a uno como en el de un grupo hacia un individuo o hacia otros grupos, puede generar efectos profundos. La irritabilidad, el pánico, memoria de repetición y falta de concentración son algunos de los efectos negativos más inmediatos pero si la violencia infringida sobre un individuo o un grupo de personas es constante y persistente, se van generando acumulaciones de estrés que derivan en sentimientos cada vez más difíciles de manejar como la depresión, ansiedad o bien el sentimiento de inseguridad se instala (De la Peña, 2005).

La violencia escolar es considerada como aquellos comportamientos que trastornan el entorno seguro de aprendizaje de un aula o de una escuela. Para los alumnos la violencia escolar es cualquier factor que les haga sentir miedo de ir y estar en la

escuela; no se limita a las escuelas de grandes centros urbanos. Formas sutiles de violencia, como la intimidación, el acoso y la discriminación se encuentran en cualquier escuela, sea urbana, rural, pública, privada, situada en zona de clase media o en zonas deprimidas. En muchos centros escolares, niños y jóvenes aceptan los enfrentamientos físicos y psicológicos como parte natural de la adolescencia. Los alumnos toleran esos conflictos y esos comportamientos porque se sienten impotentes para enfrentarse a ellos (De la Peña 2005).

Se ha considerado que en el seno familiar es donde se da origen a gran parte de lo que somos como personas y que hacemos un calco conductual dentro del salón de clases. Sin embargo Smith (1998: 15) descubre que la tasa de agresiones es más elevada en la escuela (81 por ciento en la escuela y 69 por ciento en otros lugares), con lo que se cuestiona la idea de que la violencia juvenil sea un problema más corriente en la comunidad general que en las escuelas.

1.1.10. Bullying. El término *bullying* se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos, compañeros de aula o de centro escolar (Ortega y Mora 2003: 19-20). Por su parte Olweus (2005: 24-26) lo define como una conducta agresiva dirigida a hacer daño, repetida en el tiempo y que se produce en el seno de una relación interpersonal, caracterizada por su desequilibrio de poder.

En Guatemala existe evidencia de investigación sobre el tema en algunas tesis de licenciatura y maestría, además de un estudio realizado por la Universidad de San Carlos y algunos realizados por el Ministerio de Educación (Gálvez-Sobral, 2011: 5). En el año 2003 se publicó un estudio realizado por el Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El autor del estudio realizó una serie de

entrevistas a profundidad y grupos focales a un total de 40 personas (docentes, estudiantes y padres de familia). Además, aplicó una encuesta a estudiantes del sector oficial. Como principal conclusión se menciona la tendencia de las escuelas en ocultar el problema con el fin de exponer una imagen positiva, destacando en el estudio cuatro tipos de violencia: física, psicológica, sexual y social y se determina que la más común es la agresión psicológica (Sacayón, 2003: 105).

El Ministerio de Educación de Guatemala –MINEDUC- ha realizado estudios sobre *bullying* desde 2007, cuando se desarrolló y validó psicométricamente una escala para medirlo en el sistema educativo y se obtuvieron resultados para una muestra representativa de sexto grado primaria de Guatemala. Se evidenció que el 20.6% de los estudiantes se considera víctima de *bullying* (Galvez-Sobral, 2008: 1).

El MINEDUC en colaboración con la Universidad del Valle de Guatemala realizó una investigación en siete institutos normales, utilizando la versión de la escala para diversificado y esto permitió establecer que el 18% de los que estudian en esas normales se consideran víctimas de *bullying*. Esta situación tiene implicaciones serias, ya que en Guatemala, la formación de docentes se realiza en institutos normales y no en la universidad y encontrar que tal porcentaje de estudiantes de estas instituciones se consideran víctimas de *bullying*, demuestra que en su formación están aprendiendo a convivir con la agresión como parte del día a día y se dificulta entonces cambiar la perspectiva de los futuros docentes activos en el sistema educativo nacional (Galvez-Sobral, 2011: 6).

Galvez-Sobral (2008: 5), refiere que el *bullying* comprende varias categorías: agresión física, agresión verbal, exclusión social, agresión psicológica, amenaza y agresión grupal.

La agresión o maltrato físico se refiere al acto mismo de atentar contra la integridad física de la víctima, puede dividirse en directa o cuando se refiere a golpes y patadas o indirecta cuando la agresión va dirigida a sus pertenencias, como robar, esconder o romper sus objetos. Se refiere a empujones, patadas, puñetazos y agresión con objetos, siendo más común en primaria que en secundaria (Olweus, 2005: 25). Galvez-Sobral (2008: 5) expone el modelo de análisis que hace Voors en 2005 en donde explica que la agresión física es de las primeras respuestas que dan los niños al preguntarles que es acoso escolar, también indica que es más común en menor edad, pero con el desarrollo de la masa muscular la agresión física se va tornando de mayor riesgo.

La agresión verbal la conforma el menosprecio en público, insultos y hace notar de forma constante un defecto físico o de acción (Olweus, 2005: 26). Gálvez-Sobral (2008: 6) se basa en lo que Voors entiende como uno de los tipos de agresión expresada a través de la palabra, también puede dividirse en directa e indirecta; generalmente se expresa por insultos, apodos, gritos, burlas crueles acerca de indumentaria, aspecto físico, origen étnico o anomalías visibles. En un niño la agresión verbal es más significativa que en un adulto, porque él no tiene aún la noción clara de su personalidad debido a que está en búsqueda de ella, la agresión verbal puede causar confusión entre como “debería ser y cómo “es”.

La agresión social pretende aislar al individuo del resto del grupo colocándolo en un estatus inferior (Olweus, 2005: 26). La exclusión social hace referencia al acto a través del cual la víctima es separada del grupo en determinados aspectos o en todos. Su división entre directa e indirecta toma características de excluir, no permitir participar, ignorar y menospreciar respectivamente (Galvez-Sobral, 2008: 6).

Para Galvez-Sobral (2008: 6) Voors entiende la exclusión social como una conducta inherente al ser humano, pues cuando una persona no encaja entre las pautas del grupo es excluida. En el transcurso de la historia se ha encontrado la exclusión en diferentes tipos de grupos humanos, desde los religiosos hasta en las organizaciones de trabajadores, siempre cumpliendo la función de asegurar la unidad grupal. En la escuela, el acoso escolar se usa para castigar a quien no cumple con los criterios impuestos, generalmente, por el líder. Este tipo de agresión es más común en las niñas que en los niños. En la adolescencia, cuando los individuos están aprendiendo a socializar, ser rechazado por el grupo puede resultar atroz, llevando a desestima, depresión y el abuso de alcohol y drogas.

La agresión psicológica constituye el conjunto de acciones encaminadas a devaluar la autoestima del individuo y fomentar el temor junto con la sensación de inseguridad. También define la existencia de la expresión de la violencia en la superficie de las relaciones estudiantiles que son poco observables por los adultos (Olweus, 2005: 25).

Para Olweus (2005: 25) la amenaza es una categoría separada, establece que las implicaciones psicológicas difieren al resto debido a que la interpretación cognitiva de éstas produce una angustia continua mientras la víctima espera que se cumpla la amenaza. Acciones como amenazar para amedrentar, coaccionar y chantajear, entre otros, son situaciones que caen dentro de esta categoría.

Gálvez-Sobral (2008: 6) menciona el último elemento al cual Voors hace referencia en su categorización del *bullying*, refiriéndose a la agresión grupal como aquella que se genera por dos o más niños, se considera una agresión social. En nuestra sociedad es importante reconocerla por las implicaciones que tiene. Los agresores son populares en primaria pero empiezan a ser aislados del grupo mientras avanzan los grados

y esto los empuja en muchos casos a buscar grupos de filiación y en el peor de los casos terminan siendo estos grupos las bandas o maras de agresores.

Según Viñas (2004: 62), los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, según las personas que intervengan en el mismo podemos diferenciar cuatro grandes categorías; conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales:

- *Por conflicto de poder* se entiende todo conflicto que se dan con las normas, es decir, cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con unos mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema.
- *Los conflictos de relación*, son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro. En este caso se incluye también el término de *bullying* pues se da entre iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos.
- *Los conflictos de rendimiento*, son todos aquellos relacionados con el currículum en los que el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que el centro /profesor le ofrece.
- *Conflictos interpersonales*, van más allá del hecho educativo y se dan en el centro ya que éste es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado, siendo fiel reflejo uno del otro.

1.1.11. Manejo efectivo de la ira. Muchos métodos que se usan para resolver conflictos incrementan el conflicto en vez de eliminarlo, provocando en ocasiones más ira en vez de disiparla. Frecuentemente las estrategias usadas están fundamentadas en imponer derechos o mostrar mayor nivel de autoridad (Butts, 2007: 23).

Aunque el derecho y el poder son herramientas válidas e importantes que pueden resolver muchos problemas, cuando se utilizan como las únicas herramientas para resolver los conflictos tienden a polemizar el tema en cuestión o bien a crear un abismo más grande entre las partes involucradas. La ira puede ser el catalítico que provoca peleas basadas en los derechos y el poder (Butts, 2007: 23).

Los psicólogos sociales han estudiado el tema y sostienen que hay diversas formas positivas para enfrentar la ira, las cuales maximizan el potencial para obtener mejores resultados. Barrera y Valencia (2008: 9-11) por su parte mencionan elementos del manejo de estudiantes en el aula propuestos por Kennet y Ben (2000) quienes crean una división de estrategias orientadas a la participación de los estudiantes y estimulación de sus habilidades, clasificándolas en estrategias cooperativas, individuales y competitivas.

Las estrategias cooperativas buscan que los estudiantes trabajen en grupos por una recompensa común. También es llamado “responsabilidad moral”, pues la meta es compartida. Esta estructura de trabajo requiere la interdependencia social, es decir, compartiendo la responsabilidad por lograr una recompensa, e insiste en sanciones negativas en el caso de no cumplir con la parte correspondiente de cada uno.

Las estrategias individuales tienen un formato de trabajo con recompensas independientes por lo que compromete de manera única y exclusiva el comportamiento del alumno o alumna. Por otro lado, las estrategias competitivas se enfocan en identificar a aquellos que pueden ser pilar en el desarrollo de modelos de conducta favorables al

salón de clases y saber guiar a sus compañeros a metas en común así como saber alcanzar las metas individuales.

De la Peña (2005) en su trabajo de tesis llamado “Expresión de la ira en niños y niñas en una institución educativa de la ciudad de Guatemala” considera necesaria una intervención que se enfoque en ayudar al niño a aprender cómo controlar la ira, expresar su frustración de manera apropiada, asumir responsabilidad por sus acciones y aceptar las consecuencias.

1.1.12. Medición del Enojo. Smith y Furlong luego de muchas revisiones en diversos estudios observaron la ausencia de un instrumento que midiera la ira desde una perspectiva multidimensional, por lo que desarrollan una escala que mide la ira dentro de un contexto escolar (Smith, Furlong, Laughlin, 1998: 8). Para el desarrollo efectivo de su estudio llamado “Development of the Multidimensional School Anger Inventory for Males” se basaron en el School Anger Inventory desarrollado por Smith, Adelman, Nelson & Taylor en 1988, el cual era una modificación del test desarrollado por Finch, Taylor & Nelson en 1987 (Smith, Furlong, Laughlin, 1998: 15).

Para Valles, (2009: 78) La agresividad de los escolares es un fenómeno que presenta dimensiones psicológicas, sociales y familiares; es en el marco educativo donde tiene una evidente proyección en forma de comportamientos que se caracterizan por la violencia en las relaciones interpersonales, por el maltrato físico y psicológico infringido por los escolares hacia los iguales y hacia el propio profesorado esta agresividad está presidida por comportamientos violentos que se han tipificado de acuerdo con el tipo de daños ocasionados en las relaciones interpersonales.

1.1.13. Dimensión emocional del conflicto. Las conductas agresivas son provocadas por sentimientos de ira. Este es un sentimiento relacionado con el deseo insatisfecho y procede de la frustración. Parece que el desarrollo de la capacidad de frustración es muy importante para el aprendizaje. Los que carecen de ella evitan cualquier situación nueva porque no lo controlan y les provoca furia. En la medida que comprendamos los sentimientos de los demás y su comportamiento, estaremos dispuestos a cambiar nuestra actitud y a controlar nuestros enfados (Gómez Mayorga, 2004: 20-22).

De Souza (2009: 89) menciona un elemento muy importante expuesto por Saarni (1997), la autoregulación. Ésta es una dimensión de la competencia emocional definida como la habilidad para manejar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de un modo flexible y adaptativo a través de una variedad de contextos sociales como físicos. Y esto es importante mencionarlo porque más tarde Jiménez (2000: 40) expone que es bastante probable que el comportamiento social de los niños altamente emocionales, sea poco competente en situaciones conflictivas o provocadoras de emociones negativas como la ira o la ansiedad. También expresa que un niño o niña se alteren emocionalmente en una situación social depende de al menos, dos factores: a) El nivel disposicional de reactividad, particularmente la intensidad de respuesta emocional, que se considera un aspecto del temperamento. b) Y la habilidad para regular sus reacciones emocionales y para afrontar la situación que provoca tales reacciones.

Unas buenas competencias emocionales se refieren a comprender los propios sentimientos y emociones, empatía, autorregulación, expresión emocional, etc. Elementos que ayudan a evitar que un conflicto escale en intensidad. En ese sentido, según Jiménez (2000: 55) el manejo del estrés, de la ansiedad y de las situaciones que induce a enfado o ira son capacidades que los niños deben poseer para funcionar eficazmente en sociedad.

Trentacosta *et al.* (2006: 148) habla de dos estudios; el primero “Conocimiento de las emociones infantiles como indicador de habilidades sociales, tolerancia de pares, conductas de internalización y problemas de agresión” (Arsenio *et al.*, 2000; Fine *et al.*, 2003; Mostow *et al.*, 2002) y “La expresión de la emoción, la capacidad de auto regulación y los problemas de comportamiento y adaptabilidad” (Denham *et al.*, 2003; Eisenberg *et al.*, 2001). Dichos estudios explica Trentacosta, insisten en la importancia de las competencias emocionales para la aceptación social y conductual durante la niñez. Existen muchos elementos a considerar en el estudio de las emociones, incluyendo la capacidad para entender las funciones de las mismas, los principales reactivos y los patrones de conducta para transmitir una emoción (Izard, 2001). Los niños que manejan con eficacia las emociones más sobresalientes de sí mismos por lo general tienen un mejor rendimiento académico. Por el contrario los niños con un pobre manejo de las emociones tienen con mayor frecuencia fracaso en las relaciones con maestros y compañeros, como resultado de su posición victimizada tienen dificultad para tener un rendimiento óptimo dentro del salón de clases (Izard *et al.*, 2001: 18).

1.1.14. Enojo y diferencias de género. Estudios recientes concentran sus esfuerzos en identificar los elementos que inciden directamente en la expresión del enojo, las diferencias de género y los roles impuestos por la sociedad. En investigaciones previas en donde también se utilizó el MSAI como principal instrumento para hacer una comparación con hombres, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en las estrategias de afrontamiento asociadas a la ira y un bajo nivel de hostilidad cognitiva, mientras que los hombres obtuvieron resultados más altos en la expresión agresiva de la ira (Furlong *et al.*, 2012: 3). En un estudio similar realizado en Australia; hombres y mujeres no demostraron diferencias en la frecuencia e intensidad con la que experimentan

el sentimiento de ira (Boman, 2003: 71-77). Por otra parte un estudio realizado con una población Iraní, las mujeres reportaron mayor intensidad en cuanto a la expresión de la ira en comparación con los resultados de los hombres. Uno de los estudios realizados por Boman *et al.* (2006) citado por Furlong *et al.* (2012) encontró que los altos niveles de ira en las mujeres no siempre van de la mano con una respuesta agresiva, es decir, las mujeres al igual que los hombres pueden vivir con la misma intensidad la ira que los hombres, pero las mujeres son menos propensas a dar una respuesta hostil y agresiva.

1.1.15. Estabilidad y adquisición de género. En el proceso de construcción de género, los adultos aparecen como individuos significativos para establecer modelos de deseo y comprensión ejerciendo una influencia significativa en la interacción cotidiana desarrollada con los niños y las niñas. En el caso de la infancia, los niños y niñas se muestran como los adultos que les rodean esperan que se comporten, pues son especialmente receptivos a aquellas prescripciones que responden a las expectativas de las personas adultas que les rodean. Es importante indicar que en el proceso de socialización, niños y niñas mantienen una desventaja que es inherente a la posición que ocupan en el entramado de relaciones, pues son los adultos quienes disponen las reglas del juego de la interacción (Rodríguez y Peña, 2005: 165).

También se destaca que los adultos adaptan sus comportamientos a las creencias sociales sobre el género, por lo que refuerzan de modo diferencial las conductas y actitudes de niños y niñas. En consecuencia, estos aprenden que comportarse de forma inadecuada supone arriesgarse a recibir censuras y castigos; y que hacerlo en el modo apropiado permite la obtención de alabanzas y reconocimiento social (Woollett y Phoneix, 1999: 87-105). La influencia del refuerzo positivo y negativo desempeña un

papel importante, de forma que llega un momento en que han asumido que no es posible comportarse públicamente como el género opuesto. Adicionalmente, cabe destacar la importancia que se concede al autorreforzamiento (Mischel, 1972: 37-60). Así niños y niñas se imponen a sí mismos ciertas normas de conducta y responden ante sus propias acciones de forma autorecompensante o autopunitiva. (Rodríguez y Peña, 2005: 176).

Talcott Parsons (1980: 53-60) señala que el funcionamiento de la sociedad pasa necesariamente por disponer de una diferenciación adecuada de roles, así como de un mecanismo apropiado para asignar personas a esos roles. Además, el contexto escolar ejerce una influencia determinante en ese proceso de configuración, pues ayuda en la identificación de rol de género. La teoría del aprendizaje social sustentada en –refuerzo, observación e imitación- desempeña un papel prioritario, pues en el ámbito escolar estos tres elementos acentúan el mantenimiento de las categorías de género. Por su parte Kohlberg (1972: 61) sugirió que hay que considerar los componentes cognitivos implicados en la determinación de las actitudes relativas al papel de género. Dichos componentes surgirán en diversos momentos del desarrollo evolutivo infantil y condicionarán las interpretaciones que niños y niñas efectúen sobre las diferencias de género establecidas por el orden social. Así, por ejemplo, se señala la importancia del componente cognitivo de la relatividad, que permitirá a niños y niñas entre 7 y 11 años comprender la arbitrariedad y variabilidad de las normas sociales asociadas al género. Estos componentes cognitivos serán determinantes en la medida que su carencia impedirá el desarrollo de distintas actitudes y comportamientos de género.

Asimismo, en tanto agentes de socialización, docentes y progenitores refuerzan y estimulan aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente ajustadas para cada género. Desde este modelo, se asume una clara relación de causa-efecto entre lo que los

adultos quieren y hacen, y lo que los niños y niñas llegan a ser. (Rodríguez y Peña, 2005: 180).

Fernández, en *La mujer de la ilusión* (1993) habla que en América Latina la concepción de familia patriarcal y rol hegemónico de la mujer se hallan estrechamente vinculados entre sí y arraigados en lo más íntimo de la sociedad. La identificación de la mujer como esposa, madre y protectora de la familia ha sido impuesta y a la vez legitimizada por el modelo patriarcal, Fernández (2007: 143), hace referencia a Elizabeth Jelin quien expresa en 1996 que en América Latina el aumento de la participación femenina en la fuerza de trabajo por ejemplo ha sido importante a partir de los años setenta. En Guatemala por ejemplo, hay ocupaciones que están claramente masculinizadas o feminizadas, donde el predominio de unas u otros es prácticamente total. En nuestro país la presencia de ocupaciones masculinizadas es fuerte; se reconoce que en 26 ocupaciones (38% del total) solamente se registran hombres en el desempeño; mientras que son apenas 17 donde el predominio absoluto es de las mujeres, representando poco menos de un 5% del total de labores posibles y por supuesto las ocupaciones predominantemente ejecutadas por mujeres se asocian casi de manera directa con funciones que desempeñan cotidianamente en su papel doméstico y se pueden agrupar en cinco categorías: servicio doméstico, manufactura y tratamiento de ropa, ocupaciones relacionadas con la crianza y el cuidado infantil, asistencia a las labores de otras personas y ocupaciones que involucran el cuidado físico y emocional de otros (Fernández, 2007: 148).

1.1.16. Identidad de género y de etnia en las escuelas. La sociedad actual se caracteriza por una creciente pluralidad étnica en diversos países. Las respuestas dadas

ante el multiculturalismo y los cambios poblacionales han sido variadas, desde la asimilación de culturas inmigrantes y/o minoritarias por medio de la homogeneización e incorporación a los patrones dominantes, hasta la constitución de mecanismos de exclusión y marginación que suelen derivar grupos específicos de etnia, religión, costumbres, etc. (Caballero 2000: 177).

Espín (1996: 26-27) expone el concepto y aborda la definición de coeducación como “un proceso intencionado de intervención a través de la cual se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”. Una definición integral debe tomar en cuenta la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de mujeres y de hombres, de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo. Postigo *et al.* (2009: 453-458), hace referencia al análisis propuesto por Shute, Owens y Slee (2008). En donde se explica que el sistema sexo-género, englobando el amplio conjunto de normas que transforman la sexualidad biológica en una “cultura de género”, es determinante para el desarrollo de jerarquías. La perspectiva evolutiva señala que, en edades semejantes, las chicas muestran mayor desarrollo cognitivo-social que los chicos, lo que facilitaría el uso de estrategias relacionales de acoso (Hawley, 2003: 213). Desde una perspectiva evolucionista se alude a la competición intrasexual como una motivación del acoso. Ellos pelean por cuestiones de autoestima, mientras que la agresión femenina defiende los recursos socio-afectivos, tendiendo a implicar menor peligro físico y toman formas más encubiertas (Campbell, 2004: 16-26).

Nava y López (2010: 47), en “Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad de Juárez”, afirman que la

educación en países como México ha sido orientada para apoyar el mantenimiento del orden de acuerdo a los intereses de clases dominantes, pues es ésta, a través de diversas estrategias (implantadas, por lo general, de manera implícita), la que delimita el espacio y la función de las instituciones educativas, para así conservar e impulsar las estructuras ideológicas que garanticen un régimen de privilegios a la clase social hegemónica. Las propias contradicciones y la polarización social han conducido a nuevos debates sobre el papel emergente de las mujeres en planos que van más allá del hogar. La escuela se concibe como institución configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función tiende hacia lo conservador: garantizar la reproducción social y cultural, como requisito para la supervivencia de la sociedad. Y por último plantean algunas conclusiones que hoy por hoy son indicadores de roles de género marcados, que se ven a diario dentro de las escuelas como por ejemplo; que los niños son considerados los más conflictivos pues usan la fuerza como principal instrumento para conseguir lo que desean, violentan las filas para alcanzar los mejores lugares dentro y fuera del salón, condición que se toma como una derrota por parte de las niñas, aceptándola como una realidad y una necesidad de buscar refugio seguro o bien los niños ocupan los espacios escolares más grandes, por eso siempre se les ve en los patios principales. Las niñas por su parte están en el patio pequeño porque “ellas no requieren de más”, idea que en muchos casos es avalada por maestros y maestras, pero que también es asumida por las niñas, quienes no oponen resistencia ni hacen ningún cuestionamiento sobre esto (Nava & López, 2010: 52).

1.1.17. Consideraciones sobre la ira y la cultura. Un componente de la ira es la cultura y los valores personales, estos aspectos caben dentro del dominio de los proceso

cognitivos. Los procesos cognitivos de la ira dependen de una variedad de factores, incluyendo cómo el individuo percibe, procesa la información, la evalúa, la almacena, la recuerda, aprende, resuelve problemas, y toma decisiones. También están formados por valores personales, reglas y preferencias culturales, y el contexto social. Las normas y expectativas sociales a veces están escritas en códigos legales pero hay algunas otras que no, normalmente se conocen y pueden variar mucho a través del mundo, entre comunidades y hasta dentro de familias en una misma región. Las normas están formadas por valores y principios morales, a menudo respetados en común y puede ser más difícil averiguar los valores personales aunque estos también suelen ser basados en costumbres sociales (Butts, 2007: 20).

Furlong *et al.* (2012: 25) hacen referencia a las consideraciones descritas por Matsumoto *et al.* (2010) quienes afirman que las diferentes reglas culturales determinan cómo una persona debería manejar la ira proveyendo de modelos enmarcados en comportamientos aceptables para la sociedad.

Un estudio realizado por Redford en 1999 con población del Reino Unido indicó que las personas eran más propensas a brindar una respuesta que involucre agresión física al ser expuestos a un estímulo generador de la ira. En otro estudio realizado por Cole, Tamang, Shrestha en 2006 con niños de E.E.U.U. y dos tribus de Nepal, Encontraron que los individuos del país norteamericano asocian primordialmente la ira a la frustración mientras que los niños de las tribus asociaban las situaciones de frustración a un momento vergonzoso (Furlong *et al.*, 2012: 28).

El instinto a la agresión presente en la especie humana es regulado, fundamentalmente, a través de las normas culturales y normas religiosas de diversa índole

existentes en la sociedad. Por eso es tan importante conocer las actitudes y las normas sociales según como las perciben los integrantes de una sociedad.

Al margen de los actores implicados (normalmente presentados como dicotómicos cuando en realidad suelen ser más de dos), conviene considerar las condiciones ambientales en las cuales se produce la violencia, los diferentes factores económicos, sociales, políticos, culturales y militares que intervienen, el elemento que ha podido actuar como precipitante de la violencia y generador del círculo vicioso de la misma (acción-reacción) y los que han podido provocar el estallido que no siempre coinciden con los beneficiados, pero que siempre hay. Las condiciones ambientales para que emerja la violencia implican una combinación del aumento de pobreza y de desigualdad, pero es importante hacer énfasis en que no es el nivel de pobreza (mucha o poca) el que puede influir en el nivel de violencia sino el cambio en dicho nivel. La presencia de conflictos latentes, las tensiones por acceso a bienes traducidas en discriminaciones y marginaciones, los agravios comparativos y muy en particular la existencia de Estados sin capacidad de intervención (Tortosa, 2010: 69).

Tortosa (2010: 72) expone la serie de posibles tipologías de “guerras” que Kalyvas en 2009 consideró como factores que pueden estar presentes en el contexto de Guatemala. Una de esas tipologías es la que denominan como guerra asimétrica llamada también guerra de guerrillas en las cuales en un lado hay un gobierno de Estado y en el otro una fuerza militar menos fuerte. También menciona como tipología de conflicto la violencia criminal a gran escala, con infiltración por ejemplo de narcotraficantes en las instituciones del Estado y enfrentamientos entre grupos de narcotraficantes que derivan en violencia generalizada para las comunidades en las que estos grupos se desarrollan. Guatemala ha sido y es un país golpeado por eventos sociopolíticos que hay ido poco a

poco instalando en el inconsciente de la sociedad la violencia como método de supervivencia, las calles están plagadas de ladrones ya sea a pie o en moto es una realidad que lacera la sociedad a niveles cada vez más difíciles de manejar.

1.1.18. Educación en Guatemala. A raíz de la firma de los Acuerdos de Paz, se asume la responsabilidad no sólo de garantizar la educación de todos los guatemaltecos, sino también de velar porque corresponda a las características y necesidades de un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. A pesar de los esfuerzos realizados, las cifras señalan que aún hay grandes retos por superar, según los datos del último censo de población, la escolaridad promedio de las y los adolescentes guatemaltecos de 13 a 17 años de edad es solo de 4.8 años, esto significa que alcanzan menos del quinto grado de primaria (UNICEF, PNUD, INDH/ODM 2007: 73).

Al descomponer los datos anteriores se refleja además la existencia de brechas importantes entre distintos grupos de adolescentes: las y los jóvenes indígenas tienen en promedio 3.8 años de estudio, mientras que los no indígenas, 5.6. La disparidad por género es también notoria, aunque de manera más aguda entre la población indígena: 3.5 años para las jóvenes indígenas en contraposición a 4.1 de los hombres indígenas; y las mujeres no indígenas 5.5 años en relación con los 5.6 de los jóvenes no indígenas. La doble brecha implica, por lo tanto, que las mujeres indígenas de 13 a 17 años tienen menos oportunidades de educación (UNICEF, PNUD, INDH/ODM 2007: 75).

1.1.19. Conflictos interpersonales en la dinámica del aula. El aula se presenta como un espacio privilegiado para los más variados tipos de conflictos interpersonales. En este sentido, Barreiro (1999: 153) afirma que la nómina de situaciones conflictivas es

abundante y variada en el contexto del aula. Podrían agruparse según distintos criterios y clasificación, por ejemplo el grado de gravedad, por tratarse de situaciones con protagonistas individuales y colectivos, por la presencia o ausencia de violencia (verbal o física), por la presencia de actitudes agresivas dirigidas al docente (o exclusivamente entre pares), por su carácter de permanentes o transitorias, etcétera.

Barreriro (2009: 160) habla de diferentes tipos de alumno, los datos recolectados por Barreriro hablan de aquellos alumnos que siempre están dispersos y molestan a los que tienen a su alrededor y muchas veces atacan a sus compañeros verbalmente pero que puede escalar a violencia física. Así como alumnos que adoptan, en general, actitudes amenazantes, muy típica en la fase de la adolescencia. Estudiantes que van a clases con navajas u otros elementos que puedan usarse para agredir; Según este autor, características en cada uno de los casos denotan agresividad unida a la falta de auto-control, lo que les hace actuar de manera desmedida. Por otra parte, los alumnos con dificultades severas de aprendizaje y de comunicación, son fáciles de victimización.

De Souza en su tesis doctoral “Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula” (2009), explica que la agresión es confundida con la ira o enojo. Sin embargo es diferente una de la otra porque la agresión está comprendida como un conjunto de sentimientos producidos por un acontecimiento desagradable pero que, a diferencia de la agresividad, no persigue una meta concreta. En ese sentido, Berkowitz (1996: 45) hace una reflexión sobre dichos términos:

“La ira en discurso cotidiano se refiere a sentimientos concretos, respuestas corporales motoras, reacciones psicológicas concretas e incluso a asaltos abiertos físicos y/o verbales. Sin embargo, como estos diferentes sistemas de respuestas sólo se hallan débilmente interrelacionados, el término –ira- hace referencia a las experiencias o

sentimientos. La agresividad hace referencia a la disposición relativamente persistente de ser agresivo en diversas situaciones. Las personas con mucha agresividad no están necesariamente furiosas porque pueden carecer de sentimientos de ira reconocidos durante gran parte del tiempo que se comportan agresivamente.”

En el análisis que hace De Souza expone la división de la conducta agresiva que hacen Anderson y Bushman, 2002; Goldstein y Keller, 1991:

- Cognitivo-social: caracterizada por una alta tolerancia a la violencia y una baja necesidad de reparación y desempeño moral;
- Afectiva-impulsiva: caracterizada por la elevada susceptibilidad emotiva, el miedo al castigo, la necesidad de reparación y la irritabilidad.

Hoy día la postura interaccionista gana terreno pues según describe en su teoría ni todo es ambiente ni todo es genético cuando se habla de origen de la violencia. Según esta posición la violencia es una alteración de la agresividad natural (la alteración, pues, de un instinto) que se puede producir por la acción de factores tanto biológicos como ambientales. Hay que destacar, que la mayoría de los estudios realizados hasta el momento en este ámbito cifran en no más del 20% el porcentaje de los casos de violencia causados por la influencia directa de factores biológicos. El 80% restante se debe a la acción de factores ambientales (Schallenberg, 2004: 21-28).

1.1.20. Tipos de violencia en contextos escolares. Según San Martín (2004: 126) la definición de violencia incluye elementos de violencia sexual, económica, aspectos físicos, y psicológicos de las víctimas. De manera que la violencia en los contextos escolares también puede clasificarse en:

- *Violencia física*: la violencia física se dirige al cuerpo de la víctima, y normalmente va seguida de una escalada tanto en intensidad como en frecuencia.
- *Violencia psicológica*: el maltrato psicológico es un dardo directo a la autoestima de la víctima que busca generar en ella un sentimiento de inseguridad y de escasa valía persona.
- *Violencia sexual*: en relación con los menores, la violencia sexual consiste en la violación (cuando hay penetración vaginal, anal u oral), abuso sexual (tocamientos en el cuerpo del menor u obligarlo a presencia una relación sexual entre adultos o una situación de abuso con otros menores).
- *Violencia económica*: el maltrato económico implica la disposición y el manejo abusivo del dinero y los bienes materiales (por más sencillo o simple que sea el bien, como por ejemplo, una pelota de plástico).

1.1.21. Impacto del conflicto armado en Guatemala. Durante la década pasada y particularmente desde los Acuerdos de Paz en 1996, el gobierno de Guatemala realizó notables avances orientados a la cobertura educativa y el acceso a la educación. Aunque este ha sido un compromiso político esencial para el progreso, el sistema educativo de la nación sigue caracterizado por cobertura insuficiente, calidad deficiente, toma de decisiones centralizadas, escasa responsabilidad, concentración urbana de los recursos y desigualdades étnicas y de sexo. Guatemala hoy por hoy enfrenta enormes desafíos; en 1991 el porcentaje de inscripciones registradas era de un 72 por ciento, para 2003 ese porcentaje se elevó a un 89,2 por ciento. Aunque casi dos millones de niños (entre 5 y 18 años) aún no asisten a la escuela. Muy pocos niños asisten a pre-primaria (43 por ciento),

al ciclo básico de la secundaria (28 por ciento) y a los últimos años de la secundaria (16 por ciento). Las deficiencias en la calidad educativa relacionadas con la poca preparación de los maestros y los escasos recursos, hacen que el 76 por ciento de todos los niños de zonas rurales que ingresan a primer grado abandonen la escuela primaria antes de finalizar el sexto grado (USAID/MEDIR, 2004: 9-15).

Además de las brechas que existen en el acceso a la educación y otros servicios públicos, se debe considerar; en el proceso de enseñanza la lengua. (Informe de Seguimiento de la EPT, UNESCO, 2011: 20). En ese sentido Guatemala ilustra muy bien ante el mundo los retos en la educación multilingüe. Antes de la guerra civil, el uso del español como lengua principal de enseñanza, combinado con un currículo monocultural, fue durante mucho tiempo una asignatura pendiente del estado que generaba inconformidad en las poblaciones con acceso limitado a la educación. Este hecho era considerado como un claro acto de marginación, injusticia y dominación. En 1996 con la llegada de los acuerdos de paz, se fijan nuevos objetivos que ayuden a reformar el sistema educativo, entre los cuales se enlistaba el fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural. En 1997 surge la Comisión Paritaria de Reforma Educativa, colocando así a la educación como elemento central del diálogo sobre la consolidación de la paz en la fase posterior al conflicto, dicha comisión es formada por dirigentes políticos nacionales e indígenas, la Comisión elaboró propuestas para reformar los planteamientos existentes en materia de enseñanza de las lenguas y de educación intercultural. Posteriormente se desarrolló la iniciativa sobre la lengua y cultura mayas para fomentar el uso de las lenguas indígenas en la escuela y fortalecer la función del sistema educativo en la promoción del multiculturalismo (Marques y Bannon, 2003: 272).

La experiencia histórica confirma que las situaciones de conflicto armado pueden interrumpir o hacer retroceder los progresos educativos logrados a lo largo de muchos años. Los trabajos de investigación realizados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ofrecen una perspectiva singular de la magnitud de las pérdidas experimentadas por algunos países. Los datos del IEU ponen de manifiesto la repercusión de los conflictos en las desigualdades en materia educativa. Cuando la guerra civil se dio en Guatemala en 1965, los grupos indígenas iban, en promedio, tres años menos a la escuela que los demás grupos étnicos. Desde entonces hasta el inicio de conversaciones de paz en 1991, las poblaciones indígenas de las zonas no afectadas por el conflicto ganaron 3,1 años de escolaridad, al finalizar la guerra civil su promedio de años de escolaridad era más o menos el de la población no indígena a mediados de 1960. Para las poblaciones indígenas de las zonas afectadas por el conflicto, la guerra civil marcó el inicio de un decenio de estancamiento, seguido por otro decenio de progresos intermitentes. Durante la guerra la disparidad en materia educativa entre la población indígena de las zonas afectadas y el resto de la población se acentuó, en detrimento de la primera pasando de 0.4 a 1.7 años (Informe de Seguimiento de la EPT, UNESCO, 2011: 26).

La UNESCO en su informe, *Una crisis encubierta los conflictos armados y educación* (2011:7) manifiesta que en muchos países, las violaciones y otro tipo de abusos se han convertido en armas de guerra. La atmósfera de inseguridad y temor creada por estas situaciones hace que muchos niños, pero sobre todo niñas, se vean en la imposibilidad de ir a la escuela. En Guatemala, por ejemplo, se siguen señalando altos índices en violaciones y abusos sexuales, lo que lleva a pensar que dichos

comportamientos surgidos durante los conflictos se arraigan en la sociedad indefinidamente.

1.1.22. Situación actual de la violencia en Guatemala. Para Guatemala los desafíos son enormes, aún es el país que uno de los más altos niveles de violencia en el mundo, con una tasa de homicidios de 39 por cada 100,000 habitantes al año (PNUD, 2012:8). Sin embargo en el último tiempo han comenzado a fructificar los esfuerzos de muchas personas e instituciones por ir fortaleciendo al estado de derecho. La ciudadanía es hoy en día más consciente de la necesidad de llegar a acuerdos como sociedad sobre el pasado y sobre el futuro. Las organizaciones de la sociedad civil ha fortalecido su capacidad de análisis, propuesta e incidencia contribuyendo a avanzar el proceso, algunas de los avances en términos de violencia radican en el proceso de desmilitarización que comienza con los Acuerdos de Paz, de igual forma surgen entidades como; la Secretaría de Asuntos Administrativos y de Seguridad de la Presidencia (SAAS), la Dirección de Inteligencia Civil (DIGICI), entre otras. Después de la firma de los Acuerdos de Paz y la institución de una nueva Policía Nacional Civil se logró una significativa disminución de 33% de la violencia homicida en dos años. Esta situación se revertió en el año 2000 iniciándose una fase de incremento sostenido en el número y la tasa de homicidios superior al 10% anual acompañado por un desorden en la administración política de la seguridad pública y la intensificación de la actividad criminal organizada. De 2007 a 2010 se logrado disminuir la violencia homicida y la tendencia es la misma (PNUD, 2012: 9).

En el informe de la PNUD, “Avances en Temas de Seguridad y Justicia en Guatemala” (2012), también hace referencia a la situación de la violencia en contra de las mujeres y se describe que los homicidios en contra de la mujer durante el tiempo

comprendido entre 2002 y 2012 han fluctuado entre 8.73% y 11.66%. Sin embargo se ha observado que desde 2002 hasta el año 2009 ha habido un incremento considerable en el número de homicidios contra la mujer a diferencia del ataque a los hombres. Lo que explica el informe es que las medidas de seguridad han garantizado un servicio de protección en mejores condiciones para los hombres que para las mujeres.

## II. METODOLOGÍA

### 2.1. Población

Se trabajó con dos municipios del Altiplano Guatemalteco, Chichicastenango y San Andrés Semetabaj que se ubican en los departamentos de Quiché y Sololá, respectivamente.

Chichicastenango es uno de los 21 municipios del departamento de El Quiché, ubicado en el noroccidente de Guatemala. Según el Censo Nacional de Población de 2002, contaba con una población de 655, 510 habitantes, lo cual lo sitúa en el cuarto lugar por su población, con 6% de la población total del país, asimismo es uno de los departamentos con mayor población indígena (90%), en su gran mayoría maya k'iche'. También fue uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado interno, pues fungió como un eje de movilización popular en apoyo a la guerrilla y también como blanco del poder represivo de las fuerzas militares. La Comisión de Esclarecimiento Histórico en el año 2000 indicó que la represión contrainsurgente dejó miles de muertos, desaparecidos y desplazados internos, con un saldo de 626 masacres documentadas en el departamento Sieder & Macleod (2009). El Quiché fue el único departamento donde la ONU documentó casos de genocidio. Después del conflicto armado, en El Quiché se ha reportado alto nivel de linchamientos de individuos acusados de robos y otros delitos, un fenómeno que se generalizó en toda la república pero con más recurrencia en las áreas que sufrieron más violencia durante la guerra describe Sieder & Macleod (2009) citando a (Minugua, 2002; Snodgrass Godoy, 2006). Como otros departamentos en la región del altiplano guatemalteco, El Quiché sufre graves problemas de exclusión social pues el 85% de sus habitantes viven en estado de pobreza y 33% en pobreza extrema según las

estadísticas que recolecta el informe ASIES/OACNUDH (2008). Los habitantes de la región se dedican a la agricultura, la artesanía, el turismo y el comercio, aunque por la pobreza ésta se ha convertido en una zona expulsora de mano de obra. Santa Cruz del Quiché es la cabecera municipal del departamento y cuenta con una población de 62 332 habitantes. Está clasificada como una zona urbana y es el centro administrativo y económico de mayor importancia en el departamento. El centro urbano, que es bastante grande en comparación con otras cabeceras municipales del mismo departamento alberga servicios como oficinas de proyectos o agencias gubernamentales y no gubernamentales, agencias bancarias, tiendas y almacenes. Según el censo poblacional de 2002, 33.5% de la población del municipio es urbana y 66.5% rural, (INE 2002 & ASIES/OACNUDH; 2008).

Por otro lado, el municipio de San Andrés Semetabaj, perteneciente a Sololá se encuentra ubicado al oeste del país y colinda con otros siete municipios de tres departamentos distintos entre ellos, Chichicastenango, Tecpán y San Antonio Palopó entre otros. En la revisión que hace Saloj (2011), la población estimada por el Instituto Nacional de Estadística es de 11,809 para este municipio. Un 95% de los habitantes es indígena perteneciente a la etnia kaqchikel y k'iche' y el 5% restante, es ladino o mestizo. La población de este municipio es principalmente joven, se estima que más de la mitad de los habitantes tienen menos de 20 años de edad. Por otra parte el 50.75% de la población son mujeres, mientras el resto son hombres, uno de cada tres viven en área rural mientras que el resto viven en el casco urbano del municipio (Saloj, 2011).

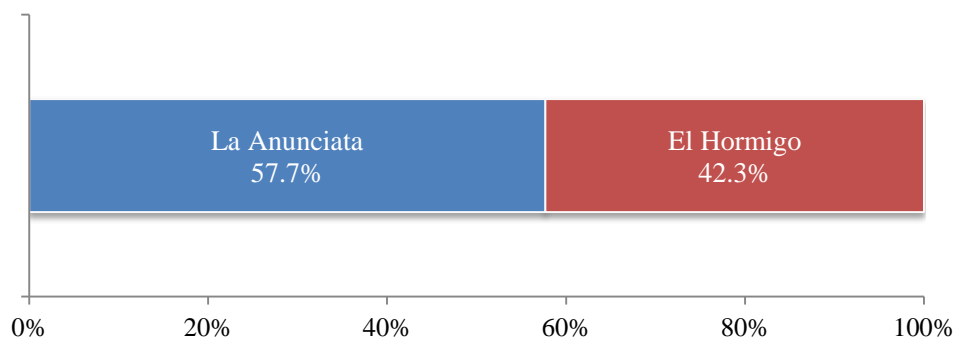
Un dato importante sobre este municipio es que no se conoce con exactitud la fecha de la fundación pues durante el conflicto armado interno fue incendiada la

municipalidad y se quemaron todos los archivos de registro. Sin embargo, se sabe que se independizó de Panajachel, a donde anteriormente pertenecía (Morales, 2008)

## 2.2. Muestra

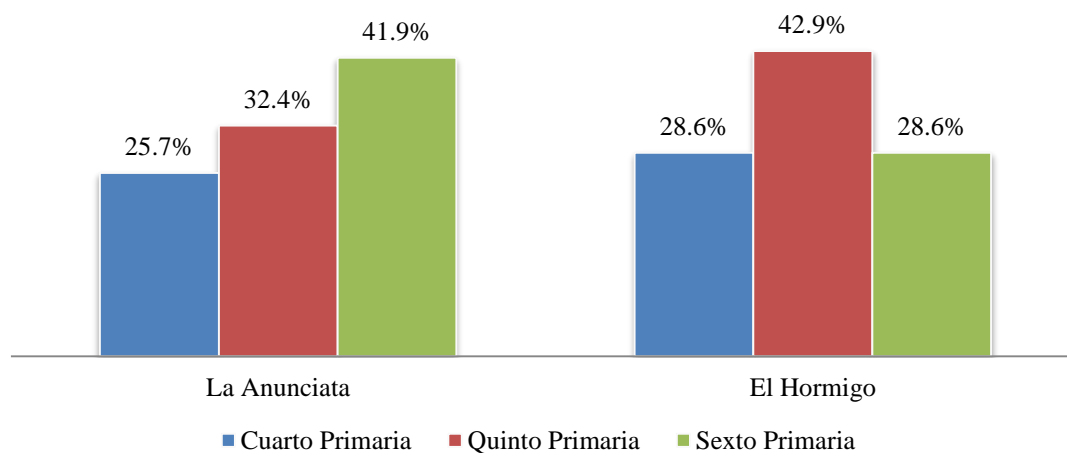
La prueba se aplicó a estudiantes de cuarto a Sexto grado del nivel primario pertenecientes a dos establecimientos del altiplano guatemalteco: “El Hormigo” y “La Anunciata”. En total se contó con una muestra de 182 estudiantes, 86 hombres, 96 mujeres, con edades comprendidas entre 9 y 19 años. Aproximadamente una cuarta parte de la muestra estaba conformada por alumnos de Cuarto grado, y el resto por alumnos de Quinto y Sexto grado. Como puede observarse en la Figura 1, la distribución de estudiantes fue similar en ambos centros educativos.

Figura 1. Participantes según establecimiento y grado



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Participación por Grado



Fuente: Elaboración propia.

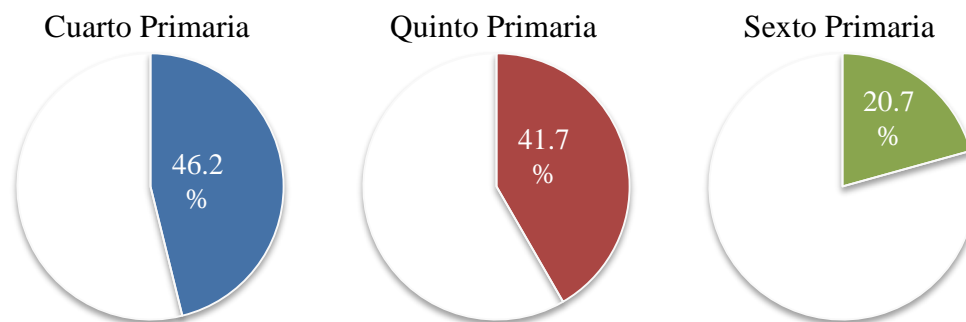
Un elemento característico de ambos grupos fue el porcentaje de estudiantes con sobre edad. En cuarto y quinto primaria, el promedio de años reportados por los estudiantes es mayor que la edad esperada para el grado. Aun cuando esto no sucede en sexto grado; hay estudiantes de 16 años que aún se encuentran cursando el último año del nivel primario cuando deberían estar ya finalizando el ciclo básico del nivel medio (ver Tabla 1 y Figura 2).

Tabla 1. Edad de los participantes

	Cuarto Primaria	Quinto Primaria	Sexto Primaria
Media	10.51	11.43	12.21
Mínimo	9	9	11
Máximo	12	19	16
Desviación típica	0.82	1.29	1.10

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Porcentaje de estudiantes en sobre edad según grado



Fuente: Elaboración propia

Se trabajó en el centro educativo “La Anunciata” en Chichicastenango, El Quiché; de los estudiantes que participaron el 64.8% eran mujeres y el 35.2% eran hombres, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2. Porcentaje de hombres y mujeres por grado en “La Anunciata”

Grado	% de hombres	% de mujeres
Cuarto primaria	37.0%	63.0%
Quinto primaria	32.4%	67.6%
Sexto primaria	36.4%	63.6%

Fuente: Elaboración propia

También participaron estudiantes de la escuela “El Hormigo”, ubicado en San Andrés Semetabaj en el departamento de Sololá. En este establecimiento formó parte de la muestra un 36.4% de mujeres y un 63.6% de hombres, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 3. Porcentaje de hombres y mujeres por grado en “El Hormigo”

Grado	% de hombres	% de mujeres
Cuarto primaria	72.7%	27.3%
Quinto primaria	57.6%	42.4%
Sexto primaria	63.6%	36.4%

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que estos estudiantes participaron en el programa de intervención denominado: “MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: Previniendo la Violencia Escolar a través de un Programa de Entrenamiento en destrezas Sociales para la Vida”. Dicha intervención implicó el desarrollo en el aula de los temas de autoestima, asertividad, auto-concepto, importancia del diálogo dentro del salón de clases y el papel de las autoridades de la escuela en la resolución de conflictos. El programa fue desarrollado por el Departamento de Psicología, implicando la participación de estudiantes de Maestría en Consejería y Salud Mental y estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala, así también del Departamento de Estado de los Estados Unidos a través de su Embajada en Guatemala otorgados a MSc. Patricia Rodas de Ruíz en el 2010, y administrados por la Asociación Guatemalteca de Ex-becarios Fulbright, (AGEF). Agradecemos al Dr. Furlong la autorización para el uso del instrumento MSAI. Los datos utilizados corresponden a la aplicación del instrumento previo al desarrollo del programa, como parte de la recolección de datos e indicadores antes de la intervención.

### 2.3. Diseño del Estudio

Este estudio se define como una investigación exploratoria descriptiva transversal. Según Sampieri, Collado y Lucio (2010: 79), este tipo de diseños tienen como objetivo: “Indagar y describir la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, que ha sido poco estudiada o de la que se sabe poco, en un momento único”. Es por eso que se pretende encontrar relaciones de género en la expresión de la ira con una población de estudiantes de nivel primario pertenecientes a la región del altiplano del país. Que además de ser parte de escuelas públicas están situadas en zonas que como ya se ha expuesto fueron fuertemente golpeadas por el conflicto armado y predomina la comunidad indígena.

### 2.4. Hipótesis

Existe una diferencia de género estadísticamente significativa en la expresión del enojo entre niños y niñas de 4to a 6to primaria de dos escuelas del altiplano guatemalteco de edades entre 10 y 12 años con una probabilidad estadística de alfa de 0.05.

### 2.5. Objetivos

#### 2.6. Objetivo general

- Identificar las diferencias de género en niños y niñas relacionadas con los elementos culturales en la expresión de la ira con un grupo de alumnos de 4°, 5° y 6° Grado de dos centros educativos del altiplano del país.

#### 2.7. Objetivos específicos

- Determinar si existe diferencia estadísticamente significativa entre las niñas y los niños al expresar la ira en las dos poblaciones de las distintas escuelas.
- Determinar si existen diferencias de género entre las dos poblaciones.

## 2.8. Variables

2.8.1. Sexo: Auto-identificación de los estudiantes como “niño” o “niña”

2.8.2. Edad: Edad de los estudiantes en años

2.8.3. Expresión del Enojo:

pensar de que el enojo y particularmente la agresividad ha sido relacionada primordialmente a un patrón de respuesta masculina y que coincide con los prototipos de agresor en los ámbitos escolares, sin embargo el instrumento considera que las mujeres experimentan la expresión del enojo de la misma manera en la que los hombres lo hacen. Pueden expresar de manera diferente el enojo y no depender estrictamente de agresiones físicas u otras formas más directas de expresar el enojo.

2.8.4. Variable dependiente: Expresión del enojo

2.8.5. Variable independiente: género y edad de los estudiantes

## 2.9. Instrumento

Se utilizó el *Multidimensional School Anger Inventory* (MSAI) elaborado y diseñado por Furlong y Smith (1998) el cual considera los factores Cognitivos, Afectivos y Conductuales del enojo, que está subdividido en Conductas Positivas y Conductas Destructivas. El MSAI está compuesto por tres sub escalas: La experiencia del Enojo – Afectivo, integrada por 13 ítems, Hostilidad-Cognitivo por 6 ítems y la Expresión de Enojo-Conductual /con las sub escalas: Expresión destructiva y Manejo Positivo) por 17 ítems.

El instrumento se basó en una escala de Likert en el rango de 1 a 4 para su cuantificación, de la siguiente manera: 1= bastante en desacuerdo, 2= en desacuerdo,

3=de acuerdo, 4=bastante de acuerdo, los primeros 13 ítems miden la experiencia de enojo, a los estudiantes se les pide indicar la intensidad de sentimientos de enojo que surgen en experiencias relacionadas a la escuela. Los siguientes 13 ítems miden sentimientos de hostilidad en relación a la escuela, figuras de autoridad en ella, y compañeros. Los 13 últimos ítems examina las respuestas de manejo tanto adaptativas como no adaptativas cuando se enojan.

La calificación de cada una de las escalas es la suma de las respuestas que los estudiantes dieron en los ítems correspondientes.

#### 2.10. Análisis Estadístico

Los datos fueron codificados y almacenados en hoja de cálculo de Excel 2013 para luego ser analizados utilizando el programa estadístico SPSS v. 19.

Se consideran como variables dependientes las distintas puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas escalas del MSAI, las variables independientes serán la escuela, la edad y el sexo.

Se realizó un análisis de correlaciones simples para ver la relación de la edad con los distintos componentes cognitivos, afectivos y conductuales en la expresión del enojo así como la correlación entre los mismos indicadores que tiene el instrumento que son el área afectiva, cognitiva y conductual. También se llevarán a cabo un análisis de chi cuadrado para determinar la relación entre estos componentes, el sexo y el enojo.

### III. RESULTADOS

Las cuatro escalas del instrumento poseen un coeficiente de alfa de Cronbach de más de 0.65. Como se observa en la Tabla 4 los rangos van de 0.669 a 0.859, las escalas con mayor consistencia interna son experiencia de enojo y hostilidad.

Tabla 4. Estadístico de Confiabilidad

Escala	Alpha de Cronbach
Experiencia de enojo	.859
Hostilidad	.838
Expresión des adaptativa	.772
Afrontamiento positivo	.669

Fuente: Elaboración propia.

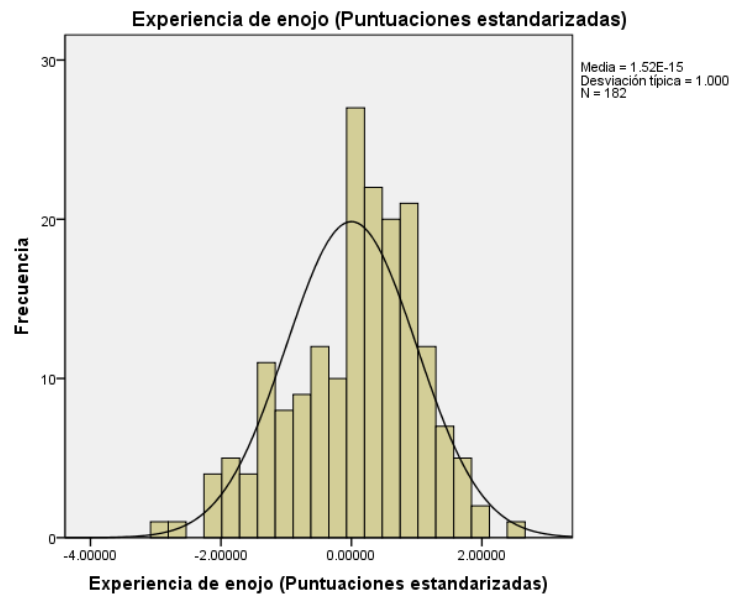
Los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes escalas se detallan en la Tabla 5. La distribución de las puntuaciones de experiencia de enojo tiende hacia la derecha, mientras que la de hostilidad tiene una tendencia hacia la izquierda. Las puntuaciones de las escalas de expresión del enojo, tanto la de expresión des adaptativa como la de afrontamiento positivo, tienden a centrarse cerca de la mitad del rango (ver Figura 3).

Tabla 5. Resultados por Escala del MSAI

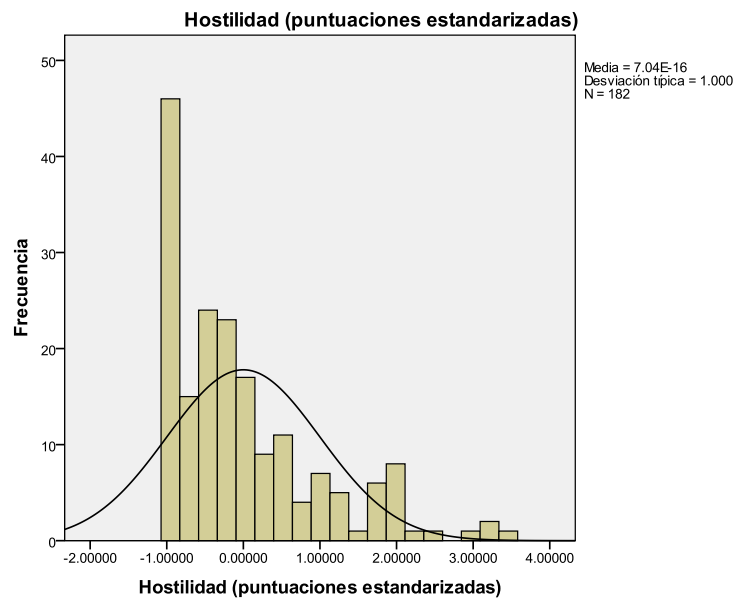
Escala	Experiencia de enojo	Hostilidad	Expresión des adaptativa	Afrontamiento positivo
Rango de puntuaciones posibles	13-52	06-24	09-36	08-32
Puntuación media	34.53	9.88	17.36	14.03
Moda de puntuaciones	37	6	18	13
Desviación típica de puntuaciones	7.31	4.08	3.77	3.60

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Distribución de puntuaciones por escala del MSAI



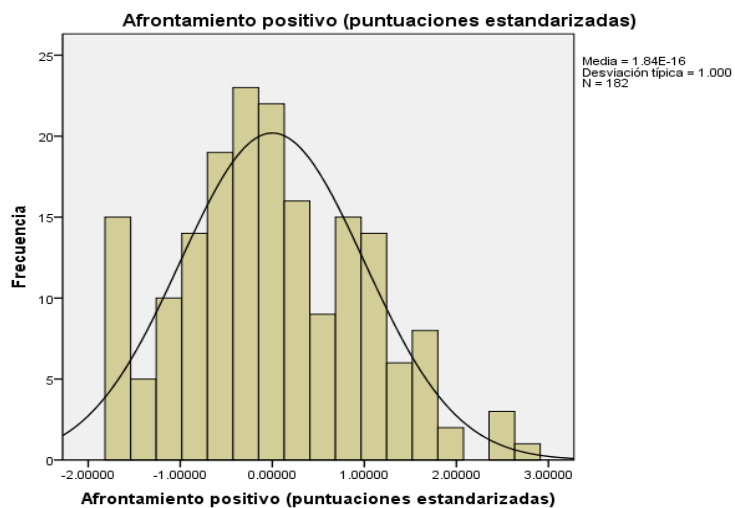
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la correlación entre las cuatro dimensiones del MSAI (componente afectivo, componente cognitivo y componente conductual, este último dividido en conductas des adaptativas y afrontamiento positivo), se encontró una relación moderada baja, según el Coeficiente de Pearson, entre procesamiento cognitivo del individuo y las conductas des adaptativas ( $p < 0.05$ ). También se observó una relación entre las conductas

des adaptativas y las adaptativas como respuesta a la expresión del enojo en el contexto escolar. Aun cuando se encontró una relación baja, estadísticamente hablando si se manifiesta un correlación significativa ( $p < 0.05$ ) entre el componente afectivo y el cognitivo de la experiencia del enojo en estudiantes de cuarto a sexto primaria (véase Tabla 6).

Tabla 6. Correlación entre las variables que miden la expresión del enojo

Escala del MSAI		Afectiva	Cognitiva	Conductas Des adaptativas	Afrontamiento positivo
Afectiva	r	1	.		
	Sig.				
Cognitiva	r	.273	1		
	Sig.	.000			
Conductas des adaptativas	R	.218	.324	1	
	Sig.	.003	.000		
Afrontamiento positivo	R	.235	.294	.574	1
	Sig.	.001	.000	.000	

Fuente: Elaboración propia.

\*Significancia estadística de 0.05

No se encontró correlación entre edad y las puntuaciones en las diferentes escalas, tampoco se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por estudiantes de distintas edades. Sin embargo; la experiencia del enojo en la escuela reportada por los alumnos sí varía según el grado de los alumnos. Se encontró una correlación positiva ( $p < 0.05$ ) entre grado y las puntuaciones de las escalas. Mediante una prueba bilateral de comparación de medias se determinó que los estudiantes de quinto primaria de la muestra obtuvieron las puntuaciones más bajas en experiencia del enojo, mientras que estudiantes de sexto primaria, obtuvieron mayores puntuaciones que estudiantes de otros grados en expresión del enojo, hostilidad y expresión des adaptativa.

El afrontamiento positivo se muestra como la única escala en la que el grado de los estudiantes no tiene relación.

Tabla 7. Comparaciones entre medias de puntuaciones por grado

Grado	Cuarto Primaria	Quinto Primaria	Sexto Primaria
Experiencia de enojo	↑		↑
Hostilidad			↑
Expresión des adaptativa			↑
Afrontamiento positivo	•	•	•

↑ grado con mayores puntuaciones ( $p < 0.05$ )

Fuente: Elaboración propia.

• no hay diferencia estadísticamente significativa

Tabla 8. Relación entre el enojo y el sexo de los estudiantes

Escala del MSAI	X <sup>2</sup>	Expresión del enojo (Sexo)	
		gl	sig
Afectiva	44.953	34	.099
Cognitiva	18.212	17	.376
Conductual			
Desadaptativa	19.528	18	.360
Adaptativa	18.827	15	.222

Nota: X<sup>2</sup> = chi cuadrado, gl = grados de libertad, sig = significancia.  
propia.

Fuente: Elaboración propia.

Para ver la relación entre el sexo y los distintos componentes del enojo en la escuela según el MSAI, se llevó a cabo un análisis de chi cuadrado. Como puede observarse en la Tabla 8, los resultados indican que el sexo de los estudiantes tiene relación con las puntuaciones obtenidas en la escala afectiva o de experiencia del enojo, a un nivel estadístico de 0.10. Los datos sugieren que únicamente en este componente, el género podría marcar alguna diferencia entre cómo los hombres y las mujeres experimentan el enojo en el contexto escolar.

Tanto en la escala cognitiva o de hostilidad, como en las escalas de expresión del enojo, ser hombre o ser mujer no parece tener relación con las puntuaciones obtenidas en el MSAI. Hombres y mujeres no difieren significativamente ( $p < 0.05$ ) en los resultados obtenidos en las escalas del MSAI (ver Tabla 9). Estos datos sugieren que en el altiplano guatemalteco los estudiantes hombres y mujeres tienen una experiencia similar en cuanto a la emoción del enojo, principalmente a nivel cognitivo y expresivo.

Tabla 9. Media de puntuaciones obtenidas en la escala del MSAI según sexo del estudiante

Escala del MSAI	Hombre	Mujer
Expresión del enojo	34.03	35.09
Hostilidad	10.19	9.55
Expresión des adaptativa	17.63	17.06
Afrontamiento positivo	14.02	14.05

Fuente: Elaboración propia

## IV. DISCUSIÓN

La violencia es uno de los elementos que más ha afectado a Guatemala a lo largo de su historia, el país busca dejar atrás el modelo de violencia que se sistematizó y se enraizó en la sociedad durante los años del conflicto armado interno. La realidad en cuanto a la violencia no es muy diferente de aquellos años difíciles para la población según informes de la UNESCO, PNUD, USAID, etc., hoy la situación es una asignatura pendiente para los gobiernos y ésta se ha ido filtrando poco a poco en cada uno de los ámbitos en los que como sociedad nos desenvolvemos.

Uno de esos ámbitos es la escuela, no podemos negar que los salones de clases han cambiado su dinámica e interacción al mismo tiempo que lo ha hecho la sociedad afuera de ellos. Hoy día los estudios recogen la mayor parte de la información sobre conflictos en el aula de la voz de los maestros y las vivencias que tienen los niños día con día. El propósito de la investigación fue primordialmente encontrar diferencias entre la expresión del enojo en niños y niñas, y variaciones según el grupo etario. Asimismo, se esperaba ver reflejado en los indicadores, las diferencias de los contextos escolares; dado que uno de los establecimientos pertenece al sector oficial mientras otro es privado y cuenta con apoyo de entidades no gubernamentales.

Los resultados esperados pretenden aumentar el conocimiento de la influencia cultural en las posibles manifestaciones del enojo en población estudiantil guatemalteca.

Luego de realizar el análisis de chi cuadrado con las variables del MSAI para establecer la relación con el sexo; los datos demuestran que no hay diferencias de género en la expresión de la ira en contexto escolar, únicamente en el área afectiva ( $p < 0.05$ ) los niños muestran diferencias en la expresión del enojo, es decir que el género no es como se

pensaba un factor determinante para este estudio. En previas investigaciones como se mencionó con anterioridad, donde se utiliza el MSAI como principal instrumento de diferenciación con hombres y mujeres, el segundo grupo obtuvo mejores puntuaciones en las estrategias de afrontamiento asociadas a la expresión del enojo así como un bajo nivel de hostilidad cognitiva, mientras que los hombres alcanzaron punteos más altos en la expresión agresiva del enojo (Furlong *et al.*, 2012: 28). El instrumento está dentro de los niveles de confiabilidad que el mismo autor propone, tiene un Alpha de Cronbach's que por escala va de .66 a .85; Fulong, (2012) propone un rango de confiabilidad para el instrumento que va desde .65 a .89 en su valor más alto por escala. Si bien es cierto que el instrumento aplicado es una versión traducida del original cabe resaltar que este no pierde sus propiedades psicométricas al momento de la aplicación. Un estudio similar realizado con una población australiana no manifestó diferencia en la frecuencia e intensidad con la que expresan el enojo (Boman, 2003:75). Por otro lado un estudio realizado a un grupo de niños iraníes reportó que las mujeres expresan con mayor intensidad el enojo en comparación con los resultados de los hombres. Uno de los estudios realizados por Boman *et al.*, (2006) que Furlong (2012) cita, encontró que los altos niveles de ira en las mujeres no se podían relacionar siempre con una respuesta agresiva, es decir, que las mujeres son menos propensas a dar una respuesta hostil y agresiva.

La diferencia en el área afectiva puede estar condicionada por un factor importante a considerar y es que las niñas que asisten a estas instituciones tienen privilegio por encima del resto de aquellas que abandonan la escuela o nunca llegan a ella, los datos del IEU, explican de la repercusión de los conflictos civiles en las desigualdades en materia educativa. Cuando la guerra civil se dio en Guatemala en 1965, los grupos indígenas iban, en promedio, tres años menos a la escuela que los demás grupos étnicos. Desde entonces

hasta el inicio de conversaciones de paz en 1991, las poblaciones indígenas de las zonas no afectadas por el conflicto ganaron 3,1 años de escolaridad, al finalizar la guerra civil su promedio de años de escolaridad era más o menos el de la población no indígena a mediados de 1960. Para las poblaciones indígenas de las zonas afectadas por el conflicto, la guerra civil marcó el inicio de un decenio de estancamiento, seguido por otro decenio de progresos intermitentes. Durante la guerra la disparidad en materia educativa entre la población indígena de las zonas afectadas y el resto de la población se acentuó, en detrimento de la primera pasando de 0.4 a 1.7 años (Informe de Seguimiento de la EPT, UNESCO, 2011:24).

Adicionalmente a esto, la cultura que engloba al individuo están los valores personales, estos aspectos caben dentro del dominio de los proceso cognitivo. También están formados por, reglas y preferencias culturales, y el contexto social. Las normas son a menudo respetadas en común y puede ser más difícil averiguar los valores personales aunque estos también suelen ser basados en costumbres sociales (Butts, 2007: 20).

Como se describe con anterioridad la expresión de las emociones dependen en gran medida del medio en el que la persona se encuentra, en este caso se desconoce si en el día a día de los niños; los padres o cuidadores hacen alguna diferencia de género en la enseñanza de la expresión emocional. Es común que al regresar a casa los niños se integren en las actividades de la casa según sea la edad, sexo y tal vez futuro en la escuela. Por lo general la mujer está encargada de tareas que la ubican en un segundo plano, es decir; que debe cumplir con sus obligaciones antes de considerar tener algún privilegio.

Los datos utilizados son previos a la intervención del programa “CONVIVENCIA ESCOLAR: Previniendo la Violencia Escolar a través de un Programa de Entrenamiento en destrezas Sociales para la Vida” desarrollado por el Departamento de Psicología, participando en este estudiantes de la Maestría en Consejería y Salud Mental y estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala. Es importante indagar en el impacto que pudo llegar a tener el desarrollo de dicho programa en la población estudiantil, así como realizar una evaluación post intervención que permita realizar nuevos análisis comparativos de tiempos distintos de una misma población y con las mismas características grupales. La aplicación del instrumento en un segundo tiempo sería favorable para identificar qué elementos adicionales a los encontrados en este estudio están estrechamente relacionados con la expresión del enojo en el contexto escolar.

## V. CONCLUSIONES

- Los resultados encontrados en el presente estudio revelan datos no esperados sin embargo se satisfacen los objetivos propuestos al inicio del mismo, se buscaba ahondar sobre las diferencias de género en la expresión del enojo, se encontró que no hay diferencia.
- Los resultados deben ser tomados en cuenta con reserva pues hay que entender que el fenómeno de la convivencia escolar está influenciada por diversos factores que deben ser estudiados de forma longitudinal.
- El estudio es está apoyado en la relación que tienen los resultados con estudios previos enfocados en las diferencias de género con el MSAI en países con características culturales totalmente distintas a las nuestras, tal es el caso de Australia e Iran.
- El estudio estimula la creación de programas preventivos en escuelas rurales de Guatemala basándonos en antecedentes históricos refiriéndonos a eventos como el conflicto armado y los efectos psicológicos que repercuten en las comunidades más afectadas, así como el impacto que tiene en el tejido cultural.
- El sistema educativo nacional debe de ir más allá de un currículo con materias técnicas, la escuela debe ser el ente formador de personas capaces de cambiar esquemas y modelar nuevas líneas de convivencia escolar.
- Identifica la necesidad de trabajar por una educación cada vez más inclusiva que cuente con personal capacitado de todas las regiones del país, maestros y maestras involucradas en sus comunidades que promuevan las destrezas emocionales.

- Las destrezas de manejo de las emociones permiten a los niños adquirir respuestas adaptativas para regular el enojo y recurrir a conductas positivas en vez de negativas. Los resultados de la escala afectiva indican que existe una diferencia en la forma en que las niñas experimentan el enojo en relación con los hombres.
- Se pone de manifiesto también la necesidad de capacitar a los maestros que se encuentran ya trabajando en el sistema educativo, proveer información relacionada a la resolución de conflictos dentro del salón de clases y el manejo de emociones
- El trabajo con una población multilingüe y multicultural obliga a las autoridades educativas a trabajar de manera más incisiva.

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Se recomienda realizar más estudios en más escuelas ubicadas en la región para obtener una mejor aproximación a la población en general.
- El proceso de aplicación del instrumento es muy complejo por lo que se debe de tomar en cuenta siempre que toda instrucción esté lo suficientemente bien explicada para que el participante responda de la manera más honesta posible.
- Es conveniente realizar un diagnóstico del conocimiento que actualmente tienen los maestros en los centros educativos referente al manejo de la expresión del enojo y los roles de género.
- Realizar futuras intervenciones que permitan evaluar si hay o no cambios en la expresión del enojo.
- Comparar los resultados con estudios realizados en contextos socio económico diferente.
- Incluir un tiempo para resolver dudas antes de empezar la aplicación del instrumento, siempre.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). *Human aggression*. Annual Review of Psychology, 53, pp. 27-51.
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2011). No. 55 *Comprendiendo el comportamiento violento de niños y los adolescentes*. Obtenido de:  
[http://www.aacap.org/App\\_Themes/AACAP/docs/facts\\_for\\_families/55\\_understanding\\_violent\\_behavior\\_in\\_children\\_and\\_adolscents.pdf](http://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/docs/facts_for_families/55_understanding_violent_behavior_in_children_and_adolscents.pdf) pp. 1-3
- Burin, D. I. (2002). *Cognición y Emoción una visión neurocognitiva*. Programa de Estudios Cognitivos, Facultad de Psicología, UBA. Obtenido de:  
[http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/529/1/Cognici%C3%B3n\\_y\\_emoci%C3%B3n\\_Burin.pdf](http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/529/1/Cognici%C3%B3n_y_emoci%C3%B3n_Burin.pdf) pp. 26-28
- Berk, Laura E. (1999). “*Desarrollo de la expresión de las emociones discretas*” y “*Comprensión y respuesta a las emociones de los otros*”, en *Desarrollo del niño y del adolescente*, Madrid Prentice Hall Iberia, pp. 525-536
- Butts, T. (2007) *Manejando la ira en la mediación, conceptos y estrategias*. Obtenido de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=161017323002>  
pp. 19-21
- Buccino, G. & Amore, M. (2008) *Mirror neurons and the understanding of behavioral symptoms in psychiatric disorders*. CurrentOpinion in Psychiatry vol. 21, pp. 281-285.
- Barrera, P. M; Valencia F. P. (2008) *Manual de apoyo para Docentes: Estrategias de manejo conductual en el Aula*. Fundación Paz Ciudadana. Pp. 9-11

- Boman, P. (2003). *Gender differences in school anger*. International Education Journal. 4, 71-77. Disponible en línea desde:  
<http://eprints.qut.edu.au/13160/1/GenderDifferencesInSchoolAnger.pdf>.
- Balter Estuardo Saloj Sic (2011). *Monografía del Municipio de San Andrés Semetabaj*, Sololá. Universidad de San Carlos de Guatemala. Pág. 27-31
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. pp. 45-47.
- Barreiro, (1999). *Mediación escolar: Propuestas , reflexiones y experiencias*. En Brandoni (eds.). *Situaciones conflictivas en el aula: Propuesta de resolución: encuadre G.R.E.C*. pp.153-174. Buenos Aires: Paidós.
- Caballero, Zulma. (2000). *Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales*. Revista de Estudios de Género. La ventana, Diciembre-Sin mes, 177-208.
- Campbell, A. (2004). *Female competition: Causes, constraints, content and contexts*. The Journal of Sex Research, 41(1), 16-26.
- (CONACMI) Comisión Nacional Contra el Maltrato y Abuso Sexual Infantil (1994). *Manual para la Detección de Casos de Maltrato a la niñez*.
- De Souza, B. L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (Tesis doctoral inédita) Universidad Autónoma de Barcelona.
- De la Peña, G. (2005). *Expresión de ira en niños y niñas en una institución educativa de la ciudad de Guatemala*. (Trabajo inédito de licenciatura). Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, Guatemala.

- Espinoza, E.J. (2004) *Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico de estudiantes del nivel medio*. (Trabajo inédito de licenciatura). Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Espin, Julia V. *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes, Barcelona, 1996. Pp. 26-27
- Furlong, M., Smith, D. (1998) *Introduction to the special issue: Addressing youth anger and aggression in school settings*. *Psychology in the Schools* 35.3 pp. 201-204
- Furlong et al. (2012). *An examination of the Factorial Invariance and Refinement of the Multidimensional School Anger Inventory for Five Pacific Rim Countries*. Estados Unidos, Universidad de California. Pp. 3-31
- Fernández Hasan, Alma. (2007). *Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional*. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 23 de enero de 2014] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402506> ISSN 1405-9436 pp. 143-149
- Gómez Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras: Reflexiones y práctica sobre los sentimientos*. Sevilla: M.C.E.P. pp. 20-22
- Hawley, P.H. (2003). *Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(3), 213-235.
- Itziar, E. Z. y Paéz, D. (2000). *Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas*. Universidad del País Vasco. Obtenido de: <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itziar/FernandezCLPaidos.pdf>

- Izard, C. E. (2001). *Emotional intelligence or adaptive emotions? Emotion*. 1, American Psychological Association, Inc. pp. 249-257.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). *Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk*. *Psychological Science*, 12, pp. 18-23
- Jiménez Hernández, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia: sus problemas y soluciones*. Málaga: Ediciones Aljibe. Pp. 40-62
- Kolbergh Lawrence (1972): *Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo*, en Eleanor MacCoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Madrid, Marova, pp. 61-147 (trabajo original publicado en 1966).
- Lucicleide De Souza Barcelar (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Tesos Universidad Autónoma de Barcelona. 293 págs.
- Londoño, J. (2000) *Asalto al Desarrollo, Violencia en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo BID. Washintong, DC.
- Lazarus, R. S. (1999) *Stress and emotion. A New Synthesis*. NY: Springer. Pp. 49-56
- Miriam Floridalma Morales Coroxón (2008). *[Tesis] Participación de la mujer en la planilla de corporaciones municipales del Municipio de San Andrés Semetabaj*, Departamento de Sololá. Universidad de San Carlos De Guatemala. Pág. 7-9.
- Morales, M. F. (2008). *Participación de la mujer en la planilla de corporaciones municipales del Municipio de San Andrés Semetabaj, Departamento de Sololá*. (Tesis inédita de licenciatura) Universidad Mariano Galvez. Guatemal, Guatemala.

- Municipalidad de San Andrés Semetabaj (2002-2010). *Plan de Desarrollo integral con énfasis en la reducción de la pobreza del municipio de San Andrés Semetabaj*.
- Mischel, Walter (1972): *Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social*, en Eleanor MacCoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Madrid, Marova, pp. 37-60 (trabajo original publicado en 1966). Pp. 272.
- Marques, J. y Bannon, I. 2003. *Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de trabajo sobre Prevención de Conflictos y Reconstrucción 4).
- Nava Saucedo, Diana Carolina, López Álvarez, María Guadalupe (2010). *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez* *El Cotidiano*. [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2013]  
Disponble en: <<http://148.215.2.10/articulo.oa?id=32515894007>> ISSN 0186-1840 pp. 47-52
- (ODHAG) Oficina de Derechos Humanos Del Arzobispado de Guatemala. (2001). *Decimo Informe. Situación de la niñez en Guatemala*. Obtenido de:  
<http://www.odhag.org.gt/pdf/Informe%20Ninez%202005.pdf>
- Olweus, D. (2006) *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. (2da edición). España: Edicionales Morata. Pp. 24-26
- (OMS) Organización Mundial de la Salud (2003) *Informe Mundial sobre la Violencia y Salud*. Pp. 4-6
- Ortega, R. & Mora-Merchan, J. (2003). *Violencia escolar: mito o realidad*. España: Mergablum, Edición y Comunicación. Pp. 19-20.
- PNUD (2012). *Avances en Temas de Seguridad y Justicia en Guatemala*. Septiembre 2012. Pp. 1-9. Obtenido desde:

<http://www.pnud.org.gt/data/publicacion/Avances%20en%20temas%20de%20seguridad%20y%20justicia%20en%20Guatemala.pdf>

- Parsons, T. (1980): *La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*, en Alain Gras. Sociología de la educación. Textos fundamentales, Madrid, Narcea, pp. 53-60.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J. & Martorell, Carmen. (2009) *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. Universidad de Valencia. Vol. 21, n'3, pp. 453-458
- Rains G. (2004). *Principios de Neuropsicología Humana*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. pp. 287-296.
- Rosales, M. J. (1997). *Los moldes Cognitivos-Afectivos y la adaptación psicológica: Definición y Evaluación*. (Trabajo inédita de doctorado). Universidad de La Laguna. La Laguna, España. pp. 125-127
- Rodríguez Menéndez, M.<sup>a</sup> del Carmen; Peña Calvo, José Vicente. (2005). *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos*. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Sin mes, 165-194.
- Salkind, R. (1998). *Métodos de investigación*. (3ra edición). México: Pearson Educación.
- Saloj, B. E. (2011). *Monografía del Municipio de San Andrés Semetabaj, Sololá*. (Trabajo inédito de licenciatura) Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed) México: McGrawHill. Pp. 79-80

- Smith, D. C., Furlong, M. C. Bates, M & Laughlin, J.D. (1998) *Development of the multidimensional school anger Inventory for male*. *Psychology yn the schools*, USA 35, 1-15.
- Sieder R. & Macleod M. (2009) *Género, derecho y cosmovisión maya en Guatemala*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México Núm. 31 pp. 51-72. Obtenido de:  
[<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13911833004>]
- San Martín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel. Pp. 126-127.
- Sacayón, E. (2003). *Un llanto ante la sociedad: la violencia en el sistema escolar*. Instituto de Estudios Interétnicos –IDEI- Guatemala, editorial Serviprensa. Pp. 105-107. Obtenido desde:  
[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/3279\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/3279_Cached.pdf)
- Schallenberg, F. (2004). *¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos*. Barcelona B, S. A. pp. 21-28
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A., Fine, S. E., (2006). *Children's Emotional Competence and Attentional Competence in Early Elementary School*. *School Psychology Quarterly* 21: págs 148-170
- Tortosa J. M. (2010). *Violencias, crisis y culturas*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México. Núm. 53. Pp. 69-89. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135004>.
- UNICEF, PNUD, INDH/ODM 2007. *La niñez guatemalteca en cifras. Compendio estadístico de las niñas y niños adolescentes guatemaltecos*. 159 páginas. Pp. 73-76

[Fecha de consulta: 25 de Octubre de 2013] Disponible en:

<http://desarrollohumano.org.gt/content/la-ninez-guatemalteca-en-cifras>

UNESCO, (2011). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT)*. Pp. 7-20-26

USAID, Guatemala. (2004)- *Mayor acceso, calidad e igualdad educativa en Guatemala*.

*Perfiles educativos de América Latina y el Caribe 1999-2004*. USAID Pp. 9-15

Valles, A. (2009) *LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR. ESTRATEGIAS DE*

*INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA* Depto. de Psicología de la Salud,

UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA. pp. 78-86.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó. Pp. 62-73

Woollett, Ann, y Phoenix, Ann (1999): *La maternidad como pedagogía: la psicología*

*evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños*, en Carmen Luke (comp.),

*Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, pp. 87-105 (trabajo original publicado en 1996).

## VIII. APÉNDICE

*Anexo 1: Instrumento no 1.*

### MSAI

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





Sexo: Masculino  Femenino 

Grado:.....Sección:.....

Escuela:.....

Fecha:...../...../.....Etnia:.....Idioma(s) que se habla en el hogar:.....

**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.

<b>Responde a TODAS las preguntas marcando con una (X) un número del 1 a 4</b> <b>Para cada pregunta. Responde a todas las preguntas.</b>				
<b>1</b> No estaría enojado para nada	<b>2</b> Estaría un poco enojado	<b>3</b> Estaría bastante enojado	<b>4</b> Estaría furioso	
				
1. No te fijaste que alguien ha puesto un chicle en tu asiento y te sientas ahí .....	①	②	③	④
2. En la escuela, dos alumnos más grandes te quitan algo tuyo y juegan con contigo a "quítamelo si puedes" .....	①	②	③	④
3. Le dices a tu profesor(a) que no te sientes bien, pero él/ella no te cree.....	①	②	③	④
4. Alguien en tu salón se pasó de listo, así que toda la clase se tiene que quedar después de la salida .....	①	②	③	④
5. Pides permiso para ir al baño y el profesor(a) te dice "NO" .....	①	②	③	④
6. Vas a tu escritorio y te das cuenta que alguien ha robado algunos de tus útiles escolares .....	①	②	③	④
7. Alguien en el salón le chismeó al profesor algo que tú estabas haciendo.....	①	②	③	④
8. Te mandan con el director aunque otros alumnos se han portado peor que tú.....	①	②	③	④
9. El preferido del profesor(a) hace todos los mandados especiales o tiene privilegios en la clase .....	①	②	③	④
10. Alguien se mete delante de ti en la fila de formación.....	①	②	③	④
11. Estás tratando de hacer tu trabajo en la escuela y alguien golpea tu escritorio a propósito y te equivocas.....	①	②	③	④

12.	Estudias mucho para un examen y aún así sacas baja calificación .....	①	②	③	④
13.	Alguien te llama con un apodo ofensivo .....	①	②	③	④
<b>Ahora responde: ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo estas con el contenido de cada frase?</b>					
	<b>1</b> Bastante en desacuerdo	<b>2</b> En desacuerdo	<b>3</b> De acuerdo	<b>4</b> Bastante de acuerdo	
14.	La escuela no vale la pena .....	①	②	③	④
15.	La escuela es realmente aburrida .....	①	②	③	④
16.	Las notas escolares son injustas .....	①	②	③	④
17.	No hay nada que valga la pena aprender en la escuela .....	①	②	③	④
18.	Las reglas en la escuela son estúpidas/absurdas.....	①	②	③	④
19.	Los adultos en la escuela no se interesan por los alumnos.....	①	②	③	④
<b>Ahora responde: ¿qué haces cuando te enojas en la escuela?</b>					
	<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Ocasionalmente	<b>3</b> Seguido	<b>4</b> Siempre	
20.	Cuando estoy enojado(a), me desquito con alguien que esté a mi alrededor .....	①	②	③	④
21.	Si estoy enojado(a), lo comento con otra persona.....	①	②	③	④
22.	Cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje), pienso en algo diferente.....	①	②	③	④
23.	Cuando estoy enojado(a), odio a todo el mundo .....	①	②	③	④
24.	Cuando estoy enojado(a) en la escuela, comparto lo que siento con alguien .....	①	②	③	④
25.	Cuando me enojo, rompo cosas .....	①	②	③	④
26.	Antes que explote, trato de entender por qué pasan las cosas .....	①	②	③	④
27.	Cuando estoy molesto(a), me tranquilizo leyendo, escribiendo, pintando o con otra actividad similar .....	①	②	③	④
28.	Me enojo tanto que quiero hacerme daño .....	①	②	③	④
29.	Si algo me hace enojar, trato de encontrar algo chistoso en ello.....	①	②	③	④
30.	Cuando me enojo, saco mis sentimientos a través de algún tipo de actividad física, como correr, jugar, etc.....	①	②	③	④
31.	Si me enojo, hago berrinches .....	①	②	③	④
32.	Cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje), lo disimulo sonriendo o pretendo que no estoy enojado(a) .....	①	②	③	④
33.	Golpeo algo cuando estoy enojado(a) (cuando me da coraje) .....	①	②	③	④
34.	Cuando obtengo una mala calificación, invento una forma de vengarme del profesor.....	①	②	③	④
35.	Cuando estoy enojado(a) con el profesor, hago bromas en la clase para que se rían mis amigos.....	①	②	③	④
36.	Cuando obtengo una mala calificación en un examen, lo rompo en pedacitos .....	①	②	③	④

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**