

UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
FACULTAD PSICOLOGÍA



TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MÁSTER EN
PSICOLOGÍA MÉDICA

A d a p t a c i ó n d e l S T A X I - I I C / A
(v e r s i ó n n i ñ o - a d o l e s c e n t e) p a r a l a
p o b l a c i ó n c u b a n a .

A u t o r : L i c . Y u r i A r s e n i o S a n z M a r t í n e z

T u t o r : D r a . C . O s a n a M o l e r i o P é r e z

A s e s o r a : D r . C . Z a i d a N i e v e s A c h ó n

S a n t a C l a r a

2 0 1 1

R E S U M E N

La emoción de la ira es una de las más recurrentes, y dañinas para la salud mental y física del ser humano, por lo que actualmente las investigaciones dirigidas al estudio de esta emoción han experimentado un notable incremento. Sin embargo, en nuestro medio todavía se carecen de herramientas diagnósticas confiables y válidas para medir esta manifestación emocional. Aunque en el área de la evaluación psicológica de la ira ya se cuenta con un instrumento psicométrico para etapas adultas (STAXI-II, Molerio et al, 2004), se hace necesario, la validación de este, para etapas más tempranas del desarrollo.

La presente investigación se dirigió a validar, para la población infanto-juvenil cubana, supuestamente sana, el STAXI-II N/A (Escala de expresión de Ira Rasgo-Estado, versión niño-adolescente), creada por los autores norteamericanos: Thomas Brunner y Charles D. Spielberger en el 2009. Para ello se procedió a la traducción del instrumento original, la consulta a especialistas y la realización de un pilotaje para introducir las modificaciones pertinentes con vistas a su adaptación, también se realizó el análisis de la confiabilidad, validez y la adaptación de los baremos para facilitar el diagnóstico en nuestro medio. Finalmente se elaboró un Manual Profesional como guía a especialistas interesados en la evaluación de la ira.

El instrumento fue traducido, retrotraducido, consultado y sometido a pilotaje siguiendo las directrices internacionales para la adaptación de los tests. Los análisis estadísticos demostraron que el instrumento fue confiable en el tiempo (test-retest) y mostró elevada consistencia interna de sus ítems. Se demostró que el mismo posee notables evidencias de validez de contenido, validez de criterio y constructo. Se recomienda adaptar los baremos en poblaciones con diagnósticos psicológicos y médicos.

A B S T R A C T

Anger is one of the most recurrent emotions and harmful to mental and physical health of the human being; that is the reason why new research focused on anger has been increasing. However, in our context there is a lack of reliable and validated tools in

order to assess it. Although we have a psychometric instrument to assess anger in adult stages (STAXI-II, Molerio et al, 2004), it would be pretty necessary its validation for earlier developmental stages.

The current research was conducted to validate the STAXI-II C/A (State-Trait Anger Expression Inventory, child-adolescent version), created by two north American authors: Thomas Brunner and Charles D. Spielberger in 2009. The measure was then translated from its original version, was consulted through specialist view and piloted in order to introduce the right modifications to adapt it; reliability and validity analysis were also conducted, as well as the adaptation of the percentile ranks to facilitate the diagnosis process in our context. Finally the Professional Manual was elaborated as a guide for specialists interested in anger assessment and intervention.

The instrument was translated, back-translated, consulted and piloted according to the international conventions for tests adaptation. Statistical analysis showed that this measure was reliable in time (test-retest) and revealed elevated internal consistency from its items. It was also demonstrated that this measure have notable evidences of content validity, criterion and construct validity. It is recommended to adapt the percentile ranks in samples with medical and psychological diagnosis.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	
1.1. Desarrollo histórico y perspectivas en el estudio de las emociones.....	9
1.2. Consideraciones generales	14
1.2.1. Antecedentes y conceptualización de la emoción de la ira	14
1.2.2. Diferenciación con otros constructos	18
1.2.3. Determinantes psicológicos de la emoción de la ira	20

1.2.4. Perspectivas evolutivas relacionadas con la emoción de la ira	22
1.2.5. Consecuencias de la emoción de la ira	24
1.3. Consideraciones diagnósticas	27
1.3.1. Tratamiento de la emoción de la ira en los clasificatorios	27
1.3.2. Enfoque empírico y dimensional en la evaluación de la ira	30
1.3.3. Antecedentes en la evaluación de la ira	33
1.4. Estructura conceptual del STAXI-II C/A (versión niño-adolescente) de Brunner y Spielberger, 2009	37
1.4.1. Ira Estado	37
1.4.2. Ira Rasgo	38
1.4.3. Expresión de la ira	39
1.4.4. Control de la ira	39
1.4.5. Relación entre las subescalas de Estado-Ira e Rasgo-Ira	39
1.4.6. Taxonomía de Ira Rasgo-Estado y aplicaciones prácticas	41
1.5. Hallazgos investigativos con el STAXI (versión adulta), STAXI-II (versión adulta) y STAXI N/A (Versión niño-adolescente española)	42
1.6. Generalidades del STAXI-II C/A	43
1.6.1. Descripción General	44
1.6.2. Utilidad para clínicos e investigadores	44
1.6.3. Principales diferencias entre el STAXI-II (versión estadounidense), STAXI-II (versión cubana) y STAXI-II C/A	45
1.7. Confiabilidad y validez del STAXI-II C/A (versión estadounidense)	47

TABLA DE CONTENIDOS (Cont.)

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.

2.1. Diseño Metodológico	50
2.2. Muestra	59
2.3. Materiales e Instrumentos	59
2.3.1. Descripción de los instrumentos empleados	60
2.4. Análisis de datos	62

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Revisión y Traducción del STAXI-II C/A	65
3.2. Evaluación de los elementos formales y conceptuales del STAXI-II N/A	65
3.2.1. Juicio de Profesionales	65
3.2.2. Estudio piloto	68
3.2.3. Traducción Inversa	70
3.3. Evaluación de la confiabilidad y validez	70
3.3.1. Consistencia Interna, Fiabilidad test-retest, Validez de constructo, Validez Concurrente	70
3.4. Adaptación de baremos	83
3.4.1. Determinación de grupos muestrales y cálculo de baremos	83
3.7. Elaboración y Evaluación del Manual Profesional	84

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones y su manejo constituyen un importante reto para la ciencia y la profesión psicológicas, dadas las numerosas implicaciones que tienen estas para la salud mental y física del hombre.

Dentro de las emociones negativas, la ira es una de las más recurrentes, aversivas y dañinas para el bienestar psicológico (Averill, 1982; Berkowitz, 1993; Spielberger, 1988). Desde el plano fenomenológico esta se caracteriza por una sensación de energía, impulsividad, impaciencia y una necesidad de actuar de forma intensa; en lo cognitivo por evaluaciones de interferencia en la consecución de una meta; en lo fisiológico por activación del sistema nervioso autónomo y reactividad cardiovascular intensa; mientras que en el conductual (estilos de expresión) se manifiesta de tres formas: exteriorizada (forma explosiva); interiorizada (forma reprimida) o controlada (respuesta constructiva) (Deffenbacher, 1995; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas 2009; Spielberger, 1988).

Investigaciones foráneas han establecido fuertes asociaciones entre la ira exteriorizada y comportamientos de riesgo para la salud como el tabaquismo, consumo de alcohol, enfermedad coronaria y elevada presión arterial en adultos. En etapas más tempranas del desarrollo esta modalidad de expresión se ha correlacionado con trastornos de externalización y la desesperanza y tristeza como componente de la depresión.

En esta misma línea de investigación, la ira interiorizada en adultos ha sido vinculada con elevada presión arterial, elevado ritmo cardíaco e insuficiencias en el sistema inmunológico; mientras que en niños se asociado con timidez y depresión. (Deffenbacher 1995; Kerr & Schneider, 2008; Brunner y Spielberger, 2009; Musante y Treiber, 2000; Suinn, 2001; Hagglund et al. 1994)

En las últimas décadas se han incrementado las investigaciones extranjeras vinculadas con la ira y sus asociaciones; sin embargo estas correlaciones han estado altamente fragmentadas de forma general (Schneider y Kerr, 2008). Estos resultados poco congruentes han estado asociados a limitaciones conceptuales en los instrumentos de medición, que incluyen entre otras cosas: el fracaso en la distinción entre la ira, la hostilidad y la agresión; el fracaso para

distinguir entre ira rasgo e ira estado y el fracaso para enfocar de forma suficiente aquellas modalidades poco saludables de expresión de la ira (Ira exteriorizada e Ira interiorizada) (Schneider y Kerr, 2008).

En la literatura psicológica y psiquiátrica la ira, la hostilidad y la agresión generalmente se refieren a fenómenos relacionados pero diferentes; sin embargo estos términos a menudo han sido usados de forma intercambiable, debido a una insuficiente definición conceptual, que ha contribuido a consecuencias desafortunadas en los diferentes instrumentos de medición diseñados para medir estos constructos (Spielberger, 1988; Berkowitz y Harmon-Jones, 2004).

Debido a que la ira, la hostilidad y la agresión son fenómenos que se superponen, se le ha denominado Síndrome AHA (anger-ira, hostility-hostilidad, agresión-agresión) donde el primero se refiere a la emoción, el segundo a la actitud y/o rasgo de la personalidad y el último a la conducta. De acuerdo a este modelo la ira es una emoción básica identificada en un estado primario de desarrollo de hostilidad y agresión (Spielberger, Jacobs, Russell y Crane, 1983, citado en Brunner y Spielberger, 2009).

Hasta hace dos décadas existieron muchas inconsistencias en la definición de la naturaleza de la ira como constructo psicológico, aspecto que se reflejó en los procedimientos desarrollados para evaluarla. Los primeros esfuerzos para evaluar la ira y la hostilidad estuvieron basados en entrevistas clínicas, observaciones conductuales y técnicas proyectivas como el Rorschach y el TAT.

Al comienzo de la década de los 50 se desarrollaron un número de escalas psicométricas de autorreporte para medir hostilidad (Buss y Durkee, 1957; Caine, Foulds y Hope; Cook y Medley, 1954; Schultz, 1954; Siegel, 1956; citado en Spielberger, Krasner y Solomon, 1988) pero la experiencia fenomenológica de la ira como estado emocional fue abandonada en la teoría e investigación psicológicas (Potegal, Gerhard y Spielberger, 2010).

La necesidad de distinguir entre la ira y la hostilidad fue reconocida en los 70, donde aparecieron cuestionarios de autorreporte para medir la ira en adultos. Entre los más conocidos estuvieron el Autorreporte de Ira (Zelin, Adler y Myerson, 1972, citado en Spielberger et al. 1988), Inventario de Ira (Novaco, 1975, citado en Spielberger et al. 1988) y por último Spielberger elaboró la Escala de Ira Rasgo Estado (STAS, 1980) donde se evaluó la ira a través de estas dos dimensiones: Estado (cuando la ira es transitoria o reactiva,

relacionada con la situación presente) y Rasgo (cuando la ira deviene como disposición que se desarrolla en emociones de este tipo, frecuente e intensamente). Estas distinciones apropiadas no estuvieron en los otros instrumentos.

Luego la Escala de Expresión de la ira (AX; Spielberger et al, 1988) adiciona la evaluación de las diferentes modalidades de expresión y control, de manera que para 1988 se fusionan las dos últimas en una sola escala: el STAXI (STAS+AX). Posteriormente aparece el STAXI-II (versión adulto) creada también por Spielberger en 1999, adaptada y validada en muestras españolas por Miguel-Tobal, Casado, Cano Vindel y Spielberger en el 2001 y luego sometida a un riguroso proceso de adaptación y validación para la población cubana por Molerio Pérez, O; Nieves Achón Z. y Otero Ramos I. en el 2004.

Contradictoriamente, a pesar de que esta emoción ha sido observada en niños donde los estados emocionales tienden a ser más frecuentes, intensos y diversos (dado el menor desarrollo cognitivo), la evaluación de la ira en estas etapas ha sido menos desarrollada y más centrada al estudio de la agresión (del Barrio, 2002; Schneider y Kerr, 2008).

Los comportamientos emocionales en los niños han sido clasificados como internalizados y externalizados donde la ira puede tener ambas connotaciones (Achenbach & Edelbrock, 1978, citado en del Barrio, Aluja y Spielberger, 2004). Aunque las manifestaciones verbales de la ira aparecen alrededor de los tres años, es a partir de los siete que pueden ser evaluadas por los autorreportes, pues desde esta etapa en adelante los niños pueden discriminar apropiadamente esta emoción si las preguntas están formuladas en oraciones. También a partir de esta edad, la ira puede ser discriminada como experiencia transitoria o como disposición personalógica.

Aunque las técnicas proyectivas constituyeron los primeros intentos de evaluar la emoción de la ira en etapas más tempranas del desarrollo (CAT, Dibujo), en muchos casos no establecieron una clara diferenciación entre la experiencia emocional y la conducta, o entre la experiencia emocional transitoria y el rasgo de personalidad.

El primer intento de evaluar la ira a través de técnicas psicométricas en niños fue la Escala Pediátrica de Expresión de la Ira (PAES; Jacobs & Blumer, 1985) donde se trabajó únicamente la dimensión conductual (Consultar Anexo I).

Con este instrumento Schneider, Soteras del Toro, Santana y el autor, realizaron un estudio con adolescentes de la zona oriental cubana, con el objetivo de encontrar asociaciones entre las distintas modalidades de expresión de la ira y diversos comportamientos. Los resultados avalaron las consecuencias negativas de las formas inadecuadas de expresión (hiperactividad, problemas de conducta, problemas con los iguales y otros problemas emocionales).

Sin embargo este instrumento no fue sometido a un riguroso proceso de validación que incluyera la adaptación de baremos con el fin de ser utilizado como medición psicométrica para poblaciones infantiles.

Una primera versión del STAXI fue adaptada y validada para niños en muestras españolas y latinoamericanas (STAXI-NA; del Barrio et al. 2004). Sin embargo Brunner y Spielberger, 2009 han desarrollado una última versión de esta técnica: el STAXI-II CA (child-adolescent: niño-adolescente), la cual ha sido publicada como referencia en el International Handbook of Anger (2010). El instrumento mide la experiencia, expresión y control de la ira respaldando los aspectos de la ira como rasgo y estado. Su estructura multidimensional única también está basada en el STAXI-II, una de las mediciones más ampliamente difundidas en todo el mundo (usada en alrededor de 1000 estudios) debido a su validez, replicación de su estructura conceptual y propiedades psicométricas en diferentes culturas (ha sido traducido en más de 27 idiomas). Esta nueva versión fue desarrollada en Estados Unidos. Su estructura de 35 ítems también evalúa la ira rasgo y estado, ira exteriorizada e interiorizada, así como control interno y externo.

Con esta concepción de la ira como manifestación emocional transitoria o estable, así como su diversa expresión conductual, diferenciable de la agresión o la impulsividad, se supera la concepción presente en muchas de las técnicas proyectivas donde la ira como emoción prácticamente no se diferencia, y en ocasiones se subordina, a la conducta agresiva o la impulsividad.

Dado el hecho de que actos violentos no solamente son protagonizados por adultos sino por niños y que la agresión infantil se ha convertido en una problemática de abordaje necesario por la intervención psicológica en nuestras escuelas; si también se asume que las emociones

infantiles, incluida la ira, constituyen un elemento esencial en la predicción y control de los comportamientos de socialización infantiles, así como un factor de riesgo para precipitar múltiples enfermedades y exacerbar otros estados emocionales negativos, incrementándose así la obligación de desarrollar, aplicar y evaluar programas preventivos para estimular su manejo; entonces un instrumento de evaluación de la ira para niños y adolescentes en el contexto cubano sería muy necesario.

En este sentido el *problema* de la presente investigación quedaría formulado de la siguiente forma:

¿Qué parámetros conceptuales, formales, procedimentales y de calificación de la técnica STAXI-II C/A requieren ser modificados como parte de un proceso de validación de esta técnica para la población infanto-juvenil?

Objetivo General: Validar para la población cubana la técnica STAXI-II C/A (versión niño-adolescente).

Objetivos específicos:

Evaluar la técnica STAXI-II N/A (versión niño-adolescente) según el juicio de especialistas.

Identificar, mediante la realización de un pilotaje, los elementos formales y conceptuales de la técnica STAXI-II N/A, que requieren ser modificados para su adaptación a la población cubana.

Evaluar la confiabilidad y validez de la técnica mencionada.

Adaptar, mediante procedimientos estadísticos, los baremos del STAXI-II N/A para la población cubana.

Elaborar el manual de aplicación de la técnica STAXI-II N/A para su divulgación y empleo por profesionales cubanos.

Tareas Científicas:

- ✓ Revisión bibliográfica sobre el tema de la emoción de la ira y su expresión particular en etapas infanto-juveniles.
- ✓ Revisión de investigaciones donde se reporten los resultados de la aplicación del STAXI, en sus diferentes versiones y dirigido a diferentes etapas evolutivas.
- ✓ Traducción de la versión original del STAXI-II C/A.

- ✓ Evaluación de la técnica STAXI-II N/A (versión niño-adolescente) según el juicio de especialistas.
- ✓ Identificación, mediante la realización de un pilotaje de los elementos formales y conceptuales de la técnica STAXI-II N/A, que requieren ser modificados para su adaptación a la población cubana.
- ✓ Realización de una traducción inversa por parte de especialistas bilingües originarios de una cultura de habla inglesa.
- ✓ Evaluación de la confiabilidad y validez del STAXI-II N/A.
- ✓ Adaptación, mediante procedimientos estadísticos, de los baremos del STAXI-II N/A para la población cubana.
- ✓ Elaboración del manual profesional de aplicación de la técnica STAXI-II N/A para su divulgación y empleo por profesionales cubanos.
- ✓ Evaluación del manual profesional a través del juicio de especialistas como usuarios del manual de la técnica.

Como en el contexto nacional no se dispone aún de un instrumento psicométrico para la población infantil que evalúe la emoción de la ira desde los presupuestos teóricos y concepciones dimensionales/empíricas anteriormente enunciados, su introducción se considera un aporte novedoso, pues permitirá la conducción de nuevas investigaciones que contribuirán al establecimiento de asociaciones de este fenómeno con otros.

Por otra parte estimulará la evaluación de poblaciones infantiles desde diferentes ramas de aplicación del quehacer psicológico profesional. De esta forma se enriquecerá el arsenal de instrumentos del psicólogo con énfasis en el área clínica, educativa y social para detectar en qué dimensión y a qué nivel se manifiestan los problemas emocionales relativos a la ira, posibilitando la creación de un perfil psicológico que coadyuvará al establecimiento de diferentes estrategias de intervención.

Los resultados investigativos obtenidos a través de su uso y las evaluaciones de esta manifestación emocional en las diferentes áreas de actuación del profesional psicólogo, posibilitarán la confección de estrategias educativas más específicas e integrales, la elaboración de intervenciones psicoterapéuticas o programas preventivos dirigidos al manejo y

control de la ira; así como la confección de estrategias de intervención comunitaria que favorezcan la construcción de una cultura del autocontrol emocional.

Aportará también una delimitación psicométrica de este fenómeno que coadyuvará a la precisión de otras categorías o condiciones clínicas más generales donde la ira es uno de sus componentes esenciales, al tiempo que facilitará la comprensión del papel de la misma dentro de estos diagnósticos. Permitirá considerar si la ira puede constituirse en la categoría diagnóstica central con respecto a la ansiedad y la depresión, aspecto que pudiera aportar mayor evidencia empírica a lo reportado en investigaciones recientes por psicólogos clínicos extranjeros (Eckhardt y Deffenbacher, 1995).

Contar con una medición confiable y válida estimulará el incremento del rigor investigativo sobre la ira en el contexto nacional y posibilitará una evaluación psicológica precisa y objetiva sobre esta emoción en etapas infanto-juveniles.

Debido a la relación ira-hostilidad-agresión, la aplicación de este instrumento permitirá comprender mejor las conductas agresivas, las actitudes y motivaciones hostiles; así como diferenciar cuándo estas últimas no se encuentran asociadas con la emoción de la ira.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

1.1 . Desarrollo histórico y perspectivas en el estudio de las emociones

A pesar de ser las emociones un objeto de especial interés para la Psicología, durante muchos años su estudio fue simplificado por los investigadores, debido a las dificultades teórico-metodológicas generadas en el proceso de investigación.

En este sentido Lazarus (1991) señaló que “las emociones fueron, hasta no hace mucho, consideradas como variables unidimensionales como el simple impulso o la activación fisiológica” (p.1).

Sin embargo, a partir de la década del 60 del siglo pasado, no solo se han incrementado los estudios acerca de la misma, sino que además se ha avanzado en su comprensión como un fenómeno complejo.

Actualmente existen varias teorías o perspectivas de la emoción y sus principales diferencias radican en que precisamente ponen mayor énfasis en algún elemento o componente como causante de la misma, como responsable de la diferenciación entre una emoción y otra, o como determinante de su intensidad.

Una de las primeras teorías en el estudio de las emociones fue la **teoría evolucionista**, defendida por Darwin (1872), quien planteó la hipótesis de la universalidad de la expresión facial de las emociones y de su carácter relevante para la supervivencia de los individuos.

No obstante una visión más psicológica de este constructo se inicia con la **perspectiva psicofisiológica** sustentada en los trabajos de W. James (1881) y de Lange (1985); la misma propuso que a partir de un estímulo, la percepción de los cambios corporales y la activación autonómica constituían la experiencia subjetiva de una emoción.

Aunque algunos estudios han demostrado que existen diferencias fisiológicas entre algunas emociones (Kovacs, 2010; Levenson, Ekman y Friesen, 1990, citado en Schneider y Kerr, 2008), otros contradicen este hecho (Barret et al, 2004); los primeros de cierta forma justifican la

singularidad entre una emoción y otra, sin embargo no se ha probado que esas diferencias son percibidas como cualitativamente diferentes entre las emociones por los individuos.

Por otra parte medidas diferentes de arousal o activación autonómica, somática o cortical, no tienden a correlacionar de forma elevada unas con otras, de manera que dicha activación (arousal) no es un fenómeno unitario, e indica entonces que no hay una definición única aceptada de lo que significa activación, y por último, las personas no tienen acceso explícito, inmediato y automático a la actividad somática y autonómica, de modo que el papel exacto de las sensaciones corporales en la experiencia de la emoción está abierto al cuestionamiento científico (Barret et al, 2007).

Varias críticas a esta clásica teoría de James y Lange fue propugnada por Cannon (1915), quien abrió paso al desarrollo de la **perspectiva neuropsicológica**. Este neurólogo postulaba que los órganos internos eran estructuras poco conectadas con nervios, por lo tanto, los cambios fisiológicos internos, ocurrían muy lentamente para ser la fuente de una experiencia emocional, esencialmente rápida, y por otra parte, sostenía que una inducción artificial que provocara los cambios corporales internos asociados con una emoción, no produciría la experiencia emocional. Este enfoque ha sido retomado recientemente por otros autores que sostienen el importante papel de la amígdala en la asignación de significado afectivo a eventos sensoriales (Le Doux y Phelps, 2000, citado en Molerio, 2004).

No menos citada por la literatura es la hipótesis de la retroalimentación facial, la cual expone que la expresión del rostro contribuye a la experiencia de la emoción. Algunos de sus exponentes solo consideran que esta retroalimentación se combina con otros componentes para mayor intensidad de la experiencia (Tomkins, 1980), mientras que otros suponen que puede determinar la cualidad de la experiencia.

Desde esta posición se asume que como las expresiones faciales para las emociones primarias son distintas y ocurren rápidamente, son candidatas para contribuir a la diferenciación de las emociones. De probarse esta sugerencia se vuelve de nuevo a la primera teoría de James y Lange.

Otro grupo importante de teorías, quizás las más aceptadas por la comunidad científica, se concentran en la **perspectiva cognitiva**. Dentro de ellas tuvo mucho impacto la de Schachter y Singer (1962). La misma propuso que era la evaluación cognitiva (no la simple percepción) del

arousal o activación autonómica devenida de un estímulo, la que determinaba la experiencia subjetiva particular de una emoción.

Sin embargo, el experimento que sustentó la teoría demostró más la influencia sobre la intensidad de la emoción que sobre la diferenciación. Nuevas investigaciones indican que aunque el arousal autonómico puede contribuir a la diferenciación de emociones, parece jugar menos papel que las evaluaciones que son lo suficientemente variadas y rápidas para determinar la cualidad subjetiva de la emoción.

Dentro de esta última perspectiva, se encuentran las teorías de la evaluación, que sostienen que son las evaluaciones de los estímulos (no las evaluaciones del arousal o activación autonómica) las que definen el tipo de emoción que se experimenta. En 1991, R. Lazarus propuso varios patrones de evaluación que han tenido mucho impacto dentro de los seguidores de esta teoría: la evaluación primaria y la secundaria.

En la primera se tiene en cuenta la relevancia del motivo o la meta que se pone en peligro o no durante los encuentros (relación individuo-medio); el hecho de si los últimos son evaluados de beneficiosos o perjudiciales, así como los aspectos personológicos que se afectan en el desarrollo de estos vínculos. En la segunda se inmiscuyen los estilos atribucionales de afrontamiento y expectativas futuras.

Independientemente de que Berkowitz (1993) encontró hallazgos de respuestas emocionales en ausencia de evaluaciones cognitivas como factores causales o únicos determinantes (reacciones de susto ante un objeto aversivo, altas o bajas temperaturas, olores fuertes, ruidos, dolores o vivencias de tristeza o depresión), algunos de los cuales pueden ser explicados por la función de la amígdala y por ende llegar a concebir la presencia de una emoción sin cognición; se piensa que en la mayoría de los casos las emociones pueden ser comprendidas sobre la base de los procesos evaluativos, que a opinión del autor, juegan el papel decisivo en la diferenciación de una u otra.

En este sentido muchos teóricos cognitivos (Smith y Lazarus, 1993) valoran que reacciones de carácter emocional como la sensación de susto, dolor y placer no deben considerarse emociones sino reflejos sensoriomotores por ser respuestas extremadamente rígidas ante los mismos estímulos, dada su fuerte determinación fisiológica.

Se reflexiona que las emociones son una reacción a un significado, en este caso a una evaluación que se genera a partir de las motivaciones de un sujeto que se encuentra en una situación relacional que confronta de alguna manera (positiva o negativa) a dichos motivos (metas, valores, autoestima).

Es a partir de las características de la evaluación, basada en las motivaciones, la relación que se desarrolla y la experiencia individual, que se puede predecir el tipo de emoción que puede ser generada, y esto tiene un valor no solo desde el punto de vista teórico, sino desde lo práctico, por las posibilidades que brinda en la instrumentación de alternativas para la intervención psicológica.

Estos supuestos, con los que se están de acuerdo, forman parte de la teoría cognitivo-motivacional-relacional defendida por Lazarus, 1991.

A pesar de que las teorías de la evaluación han recibido mucha confirmación a partir de reportes clínicos, neurofisiológicos, evolutivos; y logrado la aceptación por gran parte de la comunidad científica (Smith y Lazarus, 1993; Smith y Ellsworth, 1987; Frijda, 1986; Feldman, 1985; Scherer, 2000; Lewis, 2000; Mayne y Bonnanno, 2001; Power, 1997; Roseman et al. 1990, 1996 citado en Barret, et al. 2007), nuevos cuestionamientos se levantan en relación a esta teoría (así como al resto), basados en el hecho de que la experiencia subjetiva de la emoción no se reduce a sus causas, sino que requiere una descripción de contenido que contenga tanto elementos neurobiológicos como propiamente fenomenológicos (Barret et al. 2007).

A pesar de que las teorías expuestas enfocan el fenómeno emocional a partir de un componente que juega un papel crítico en la determinación, diferenciación e intensidad de una emoción particular, existe bastante consenso en que cada emoción es un proceso multidimensional, donde se pueden destacar al menos cuatro componentes o patrones de respuesta que se influyen mutuamente para dar lugar a una emoción particular. Entre ellos encontramos al experiencial/ fenomenológico, al cognitivo, el fisiológico y el conductual (Edmonton y Conger, 1996; Eckhardt y Deffenbacher, 1995). Ninguno de estos componentes por sí mismo constituye la emoción, sino que es la experiencia de todos ellos los que caracterizan y definen la misma.

En este sentido, se puede concebir de forma general a la emoción como una experiencia o estado psicológico complejo de naturaleza multidimensional caracterizado por manifestaciones o patrones de respuesta específicos en diferentes dominios del funcionamiento psico-fisiológico que se interinfluyen y la constituyen.

La naturaleza compleja del fenómeno emocional no solo está dada por la multidimensionalidad asociada de sus componentes sino por su carácter relacional, motivacional y cognitivo (Lazarus, 1991).

De alguna manera son estas relaciones individuo-medio (que pueden envolver daños o beneficios); los motivos que comprometen lo que es personalmente relevante (y así definir la intensidad de la experiencia emocional); y las evaluaciones y atribuciones en el marco de dichas relaciones las que pueden definir los dos principales grupos de emociones: las negativas (que devienen a causa de daño, pérdida o amenaza como la ira, tristeza, miedo) y las positivas (que resultan de beneficios como la alegría, orgullo).

1.2. Consideraciones generales

1.2.1. Antecedentes y conceptualización de la emoción de la ira

La ira es una emoción básica, negativa, aversiva, recurrente (Abarca, 2003; Averill, 1983; Edmonson y Conger, 1996; Lazarus, 1991), que compromete el bienestar del sujeto que la experimenta. No es extraño entonces encontrar que las primeras referencias descriptivas y explicativas de esta realidad ineludible de la experiencia humana hayan sido reportadas por los filósofos clásicos: Aristóteles, Séneca y Plutarco (Schimmel, 1979; Kemp y Strongman, 1995). Estos apuntaron una serie de definiciones, que aunque no del todo precisas, tuvieron en cuenta elementos esenciales que en la actualidad se manejan por los exponentes más modernos de la investigación y prácticas psicológicas.

Averill, (citado en Edmonson y Conger, 1996) conceptualiza a la ira como un síndrome comprimido de respuestas en diferentes dominios del funcionamiento psicológico. La ira también ha sido brevemente definida como un estado emocional subjetivo que involucra la interrelación entre reacciones emocionales y evaluación cognitiva (Novaco, 1975). Kasinove y Sukhodolsky (1995) la definen como una experiencia afectiva negativa asociada con distorsiones cognitivas, cambios fisiológicos y reacciones conductuales. Otros la han descrito como una emoción destructiva y negativa, a menudo relacionada con la pena, la rabia y la furia (Modrcin-McCarthy, Barnes y Alpert, citado en Brunner y Spielberger, 2009).

De manera que la ira es concebida por la mayoría de estos autores, al igual que la conceptualización realizada al inicio sobre los fenómenos emocionales, como una experiencia multidimensional asociada y compleja.

Siguiendo las ideas asumidas en el punto anterior, vinculadas con una concepción multidimensional de los fenómenos emocionales y con énfasis en una característica de los procesos cognitivos (evaluación) como determinante de estados emocionales particulares, resulta muy congruente e interesante la propuesta de Spielberger et al. (1988), quien define la ira como un estado emocional o condición que consiste en experiencias que varían en intensidad desde una frustración pequeña o molestia, a una intensa furia o rabia acompañada de activación o arousal del sistema nervioso autónomo; también considera que como estado experiencial o proceso, la ira ocurre en respuesta a una frustración, amenaza o injusticia percibida, real o imaginada.

Así la ira es una respuesta reactiva a estas condiciones antecedentes que varía en intensidad como una función de la amenaza percibida. Este autor también reconoce que la ira es acompañada a menudo de cogniciones, indicando el deseo de terminar o destruir el estímulo negativo (Brunner y Spielberger, 2009).

La taxonomía multifacética de la ira propuesta por Spielberger, así como las mediciones para la evaluación psicológica basadas en la misma, se han convertido en uno de los recursos psicológicos más ampliamente referenciados, debido a su énfasis en una conceptualización clara y a sus fuertes fundamentos empíricos, resultado de más de 30 años de investigación sobre la ira, que incluyen la aplicación de dicha taxonomía en más de 30 culturas alrededor del mundo.

La taxonomía conceptual distingue entre la experiencia, la expresión y el control de la ira, que por ser el sustento de la técnica objeto de la presente investigación, será abordada más adelante con detalle.

Los diversos estudios relacionados con esta emoción han descrito una serie de particularidades en cada uno de sus componentes. Así, en la dimensión cognitiva no solo se manifiestan las evaluaciones de amenaza (que tienen un carácter determinante en su aparición), sino que se hacen acompañar en el inicio y transcurso del proceso emocional de predisposiciones cognitivas como

recuerdos específicos, atención selectiva a elementos negativos o aversivos y etiquetamiento sobredimensionado. Específicamente muchos de los procesos cognitivos que caracterizan al estado psicológico de la ira son una extensión de los procesos evaluativos iniciales (el individuo continúa reciclando demandas, críticas, pensamientos denigrantes y evaluaciones). Adicionalmente, los procesos cognitivos incluyen atención y etiquetamiento de las experiencias subjetivo/fenomenológicas como ira; de hecho los individuos usan a menudo esas vivencias como justificación para los actuales pensamientos, experiencias y comportamientos, los cuales pueden escalar y solidificar la ira (Eckhardt y Deffenbacher, 1995; Edmonton y Conger, 1996).

El componente subjetivo, que se refiere a la experiencia fenomenológica que uno activamente etiqueta e identifica, se caracteriza por una sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente). Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa relacionada con la impaciencia. La ira es experimentada dentro de un continuo de frustración media, enojo e irritación a través de niveles más moderados como sentirse iracundo a estados extremos de furia y rabia (Ekhardt y Deffenbacher, 1995).

El componente fisiológico que se refiere a cambios en el tono muscular esquelético facial, activación del sistema nervioso autónomo (activación del sistema nervioso simpático, expulsión de adrenalina), cambios endocrinos, sudoración, cambios pupilares, elevada actividad neuronal y muscular, reactividad cardiovascular intensa (elevados índices de frecuencia cardíaca) y reacciones motoras involuntarias como cambios posturales (Ekhardt y Deffenbacher, 1995).

El componente conductual se refiere al comportamiento motor o formas verbales de expresión. Para el caso de este componente en la emoción de la ira se han encontrado tres estilos de expresión: la ira externa o exteriorizada (anger-out), descrita cuando los individuos atacan física o verbalmente a otros, a objetos o a ellos mismos, o cuando el comportamiento es menos abierto pero aún así exteriorizado y la persona airada realiza comentarios indirectos donde desacredita a los causantes de su estado emocional.

La ira interna o interiorizada (anger-in) se caracteriza por reprimir la ira cuando esta aparece, en este caso la expresión externa es muy pequeña, pero experimentan niveles considerables de estrés, en

otros casos experimentan dolores de cabeza y distrés gástrico, algunos se retiran inapropiadamente de la relación, mientras que otros usan defensas neuróticas como la negación y la racionalización.

La ira controlada (anger-control) se refiere a un estilo que compromete una variedad de habilidades de afrontamiento paliativas y tranquilizantes, que disminuyen la activación autonómica y les permiten enfrentar, más calmadamente, la situación provocante de la emoción (Ekhardt y Deffenbacher, 1995).

Las investigaciones han demostrado que estos componentes se interinfluencian rápidamente, están al menos moderadamente correlacionados y la magnitud de la contribución de cada sistema de respuesta a la experiencia de la ira puede variar considerablemente de persona a persona.

Aparte de la variación en intensidad, ya aclarada en la conceptualización de Spielberger, la ira también varía en frecuencia, por esta razón algunas personas reportan sentirse airados casi todo el tiempo, mientras que otros la experimentan raramente o algunas veces. Por último la ira además varía en duración, desde un término breve a uno más largo (Kassinove y Sukhodolsky, 1995).

1.2.2. Diferenciación de otros constructos

Todavía hoy existe una ligera ausencia de claridad conceptual entre clínicos e investigadores sobre cómo definir y operativamente medir la ira, la hostilidad y la agresión. Uno de los principales problemas es que no existe un acuerdo sistemático sobre la definición de los conceptos relacionados con la ira, como la agresión y la hostilidad.

La mayoría de las investigaciones se han enfocado más sobre las manifestaciones observables de la ira y las respuestas agresivas, que sobre la experiencia. Dado este énfasis, resulta un tanto irónico que las formas interiorizadas de ira resulten en actos letales de violencia.

La agresión es un constructo que ha sido erróneamente igualado, relacionado desmedidamente o considerado como la variable dependiente de la ira. La agresión se refiere al comportamiento motor llevado a cabo con la intención de herir y causar daño a otra persona u objeto (Berkowitz, 1991). Para Spielberger (1985) el concepto de agresión se refiere a la expresión de un comportamiento violento, dañino, que es manifestado tanto por propósitos defensivos como ofensivos. Para este último autor, la agresión puede tomar muchas formas: desde insultos verbales sutiles a daños físicos

evidentes; por lo tanto esta puede ser conceptualizada de acuerdo a sus formas de manifestación (si es verbal o física).

Según Berkowitz (1993) puede ser física, verbal, directa o indirecta. También puede ser implementada en ausencia de un objetivo o de la emoción de la ira. Existe consenso en que hay una asociación significativa entre ira y agresión, lo que dicha correlación no necesariamente implica predicción.

Se coincide con el criterio de que la ira y la agresión se superponen de manera significativa y que la primera contribuye a que la segunda se manifieste de manera más fácil (Kassinove, 1995).

Existen otros autores como Rubin, (citado en Kassinove y Sukhodolsky, 1995) que cuentan con evidencias empíricas que le permiten definir la ira como la evocación de uno o más planes agresivos mediante la combinación de evaluación de amenaza y procesos de afrontamiento. En este último caso es la agresión quien puede conducir, en su integración con otros elementos, a la ira.

Por último es necesario diferenciar esta emoción de la hostilidad, que constituye una actitud negativa hacia una o más personas. Esta se refleja en los juicios negativos de unas personas sobre otras, en las evaluaciones negativas, en la muestra de menosprecio hacia los demás, en expectativas de que la gente es fuente de malas obras; implica el deseo de oponerse a los demás e incluso el deseo de causar daño (Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Palmero et al. 2007).

Para Spielberger (1988) es un rasgo psicológico que está caracterizado por una actitud estable de ira y/o resentimiento y predisposición conductual para actuar agresivamente. Este mismo autor también apunta que las expresiones de hostilidad a menudo se refuerzan positivamente y tienden a ser instrumentales, mientras que las respuestas de ira son más reactivas en esencia. La hostilidad es una actitud dependiente de aprendizajes sociales, que coexiste a partir de la presencia de un estilo atribucional basado en cognición de amenaza y presunción de malevolencia por parte de los demás. Las actitudes hostiles a menudo precipitan la ira pero la relación no es lineal, un ejemplo de ello es cuando una persona desarrolla un plan para dañar severamente a otro sin mucha activación fisiológica propia de la ira.

No obstante, a pesar de la diferencia de cada uno de los constructos, basada esencialmente en que la ira hace referencia a la emoción, la hostilidad al rasgo de la personalidad y la agresión a la conducta; no cabe duda que existe relación entre ellos por lo que se le conoce en la literatura como síndrome AHA (anger-ira, hostility-hostilidad, aggression-agresión). Sin embargo, de acuerdo con Spielberger, la ira como emoción es necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de actitudes hostiles o manifestaciones de comportamiento agresivo.

Resulta cierto también, que esta relación, a veces desmedida, ha estado dictada por el uso intercambiable que se le ha dado a estos constructos y esto ha coadyuvado a la existencia de instrumentos que no distinguen conceptualmente a uno de otro (Spielberger, 1988). Este último autor hace distinciones conceptuales entre la ira, la agresión y la hostilidad; así como entre la experiencia, la expresión y el control de la ira en su teoría de esta emoción como rasgo y como estado. Esta taxonomía conceptual ha recibido fuerte apoyo empírico (del Barrio, Aluja y Spielberger, 2004; Faqua et al., 1991; Hagglund et al., 1994) y guió el desarrollo del STAXI y el STAXI-II.

1.2.3. Determinantes psicológicos de la emoción de la ira

Se coincide con las ideas propuestas por Deffenbacher y Eckhardt (1995), para describir un episodio de ira a partir de la interacción compleja de varios elementos.

Estos autores plantean que la aparición de este estado emocional se debe a la compleja interacción de tres aspectos: una o más condiciones determinantes (estímulos); el estado psicológico individual previo a la ira y los procesos evaluativos.

Dentro del primer aspecto se resaltan: eventos identificables que pueden precipitar la ira; imágenes internas o recuerdos que son activados por estímulos externos, (ej. cuando se reacciona con ira en respuesta a un comentario pues se reintegró un recuerdo de haber sido abusado verbalmente cuando se era niño); estímulos internos como otras cogniciones y emociones (ej. cuando una persona responde a estados emocionales como el rechazo, humillación, daño o ansiedad, con ira), en este caso la ira es secundaria a la experiencia de estas otras emociones; por último se encuentran los pensamientos rumiativos, caracterizados por la actualización de un evento pasado o futuro (ej. actualización de un proceder injusto de una persona en el trabajo). En este último caso el individuo está experimentando la emoción de ira pero los eventos están muy lejos en tiempo y espacio.

Las personas pueden variar en su nivel de conciencia de estos determinantes, especialmente de los dos últimos y pueden experimentar ira y no saber por qué, o ser incapaces de atribuirlo a la fuente correcta.

Dentro del segundo aspecto se describen características estables de personalidad y estado físico-cognitivo-emocionales momentáneos. Dentro de estas características estables se encuentran elementos estructurantes de la personalidad como valores, motivaciones, autoestima, creencias, entre otras. En este sentido la ira se estimula cuando el individuo percibe un ataque vergonzoso e intencional contra esos elementos personales. La probabilidad e intensidad de esta emoción también es influenciada por el estado momentáneo físico-cognitivo-emocional del individuo.

Según Berkowitz, (citado en Deffenbacher y Eckhardt, 1995) si todos los demás elementos descritos se encuentran equilibrados, un estado interno negativo incrementa la probabilidad de ira.

Por otra parte Zilman (1971) plantea que el nivel de ira en el momento de la provocación, aún cuando no esté relacionado con esta última, parece transferirse e incrementar la probabilidad, intensidad, y a veces, la duración de la activación autonómica propia de la ira.

Berkowitz (1990) comprobó que una amplia variedad de estados aversivos que incluyen la fatiga, enfermedad, estrés, ansiedad, hambre, frustración, frío o calor extremo, incrementan la probabilidad de una respuesta de ira. Tales condiciones aversivas parecen incrementar la presencia de imágenes aversivas, recuerdos y vivencias que contribuyen no solo a la presencia de esta emoción sino a elevar la intensidad de la manifestación de la misma.

De todas formas, aunque los estados afectivos transitorios pueden incrementar la probabilidad de una respuesta de ira, los rasgos y características psicológicas estables del individuo pueden dictar la naturaleza de un episodio particular de ira.

El tercer aspecto se refiere a los procesos evaluativos que hemos mencionado anteriormente. Este aspecto determinante de la evaluación demuestra que la ira no es una reacción automática, pues las

provocaciones potenciales son evaluadas a partir de los motivos y demás características de personalidad, estados temporales físico-cognitivo-emocionales y características temporales de la situación.

A partir de los elementos referidos al principio, acerca de la evaluación primaria propuesta por Lazarus (1991), resultaría muy improbable que se manifieste un episodio de ira si el evento o estímulo es evaluado de irrelevante o positivo. De la misma forma es más probable que se evoque la ira si ese evento evaluado de relevante es bloqueado u ocurre una interferencia que obstaculice el comportamiento que va dirigido a la consecución del mismo.

También, para que la ira se manifieste, parecen jugar un papel muy importante las atribuciones de injusticia, nivel de prevención (la fuente de la provocación pudo haber controlado la misma o minimizado sus efectos pero no lo hizo), intencionalidad (algo o alguien ha hecho que un evento le suceda a la persona a propósito), culpabilidad (la fuente responsable del evento debe pagar por el mismo). Los procesos de evaluación secundaria envuelven un juicio sobre las capacidades de afrontamiento de la persona más que las condiciones precipitantes. No es probable que ocurra la ira si el individuo percibe que posee adecuadas habilidades de afrontamiento.

1.2.4 Perspectivas evolutivas relacionadas con la emoción de la ira

Quizás la evidencia más temprana referenciada por la literatura acerca de cuándo comienzan las primeras manifestaciones de la ira es la aportada por Lewis (1993) quien propone un modelo de desarrollo emocional que cubre los tres primeros años de vida. Partiendo de que la ira es una respuesta adaptativa para superar un obstáculo, demostró la expresión de la ira en niños de dos meses.

Esta es la época más temprana que se reporta la expresión de la ira aunque obviamente esta reacción no refleja la experiencia adulta de la ira en términos de frecuencia, intensidad, duración y atribución de causa.

Millar y Sperry (1987) indicaron que para los dos años y medio se cuenta con una variedad de recursos verbales para comunicar la ira, de manera que se considera que a esta edad uno comienza a entender la ira como una experiencia fenomenológica del organismo.

Averill (1982), en otro sentido explica que el niño aprende guiones acerca de cuándo y cómo responder iracundamente y cuáles alternativas de ira son posibles; así, si se manifiesta con los pares incorrectamente, se sufre rechazo.

El hecho de si los niños expresan su ira abiertamente, parece de cierto modo dependiente de su edad o del medio (Kerr y Schneider, 2008).

De forma general, los niños más pequeños tienden más que los mayores a expresar su ira (Denham et al., 2002; Shipman, Zeman, Nesin y Fitzgerald, 2003; Zeman y Garber, 1996, citado en Brunner y Spielberger, 2009), quizás debido a que mientras mayor es el niño es menos probable que su ira traiga consigo, afecto y apoyo de su madre (Radke-Yarrow y Kochanska, 1990).

En la medida que crecen y se socializan, los niños reportan más a menudo, la represión de su ira porque sienten que no deben expresar niveles elevados de esta emoción (Zelman y Shipman, 1996).

Los resultados investigativos sugieren que el estilo individual de expresión de la ira no puede ser todavía considerado como una característica estable en la niñez pero puede devenir como patrón más consistente en la adolescencia o juventud (Groer, Thomas, Droppleman y Younger, 1994).

Por otra parte Spielberger (1966) ha sugerido que algunos de los rasgos desarrollados durante la infancia temprana tienden a permanecer estables durante toda la vida; sin embargo también reconoce la enorme cantidad de cambios que acontecen en la adolescencia temprana, antes de que la mayoría de los rasgos hayan desarrollado completamente. Esta perspectiva ha sido probada empíricamente a través de estudios longitudinales como el de Collar, Groer, Thomas y Cunningham (1991) quienes encontraron consistencia en la ira rasgo desde el primer hasta el último año de la secundaria.

Una examinación clínica en etapas infantiles, que se pretenda científicamente confiable debe utilizar un marco de referencia evolutivo para evaluar cómo la edad biológica interactúa con las complejas variables físicas y psicológicas para determinar patrones específicos de la emoción de la ira a través

de la vida. Todos los comportamientos relacionados con la ira, tanto violenta como no violenta, resultan de una interacción del niño-adolescente con su medio. Y en este sentido lo que es considerado un nivel "normal" de agresión tiende a diferenciarse de acuerdo al número de variables como la edad, el género, la cultura y la situación. Así, las expresiones exteriorizadas de la ira son más aceptables en una cultura que en otra. Básicamente, todos los niños saludables, al igual que los adultos, son agresivos en algunas circunstancias a través de su vida y en su contexto particular de desarrollo, específicamente porque alguna cantidad de ira o agresión es considerada saludable y adaptativa en la regulación de un comportamiento dirigido a una meta. Por lo tanto, es esencial poder distinguir aquellos niveles saludables de ira y agresión de aquellos problemáticos.

1.2.5. Consecuencias de la emoción de la ira

Como se apuntaba anteriormente, la ira es una emoción negativa que posee importantes implicaciones para la salud y el desarrollo sano de la personalidad. Aunque los estudios sobre la ira en niños han sido escasos, han comenzado a aparecer en los últimos años muchas investigaciones al respecto, sobre todo las relacionadas con la expresión de la ira.

En este sentido, se ha encontrado que la expresión explosiva de la ira predice trastornos de externalización en niños-adolescentes y pobres relaciones entre los iguales (Cole, et al., 1996, citado en Schneider, 2008, Kitchens, Rosén y Broaten, 1999), así como agresión (Clay, Hagglund, Kazan y Frank, 1996) y rechazo por parte de los coetáneos (Hubbard, 2001). Con relación a la salud física de niños y adolescentes se ha investigado que altos niveles de ira predicen presión arterial alta y desorganización del ritmo cardíaco (Musante et al., 1999; Starner y Peters, 2004; Lamb, Puskar, Sereika, Patterson y Kaufmann, 2003).

En esta misma línea de investigación, la desesperanza como componente de la depresión se ha correlacionado con la manera explosiva de expresar la ira.

En su trabajo con niños de la enseñanza primaria que no estaban deprimidos, Clay, (citado en Schneider y Kerr, 2008) descubrió que la ira exteriorizada está además vinculada con la experimentación de tristeza. Siegel, (citado en Musante y Treiber, 2000), encontró que la ira exteriorizada en adolescentes se asoció con hábitos de consumo de cigarrillos y hacer menos ejercicios con relación a los que no expresaron su ira.

La represión de la ira (ira interiorizada) no parece ser una respuesta más saludable que la forma abierta o destructiva. De hecho requiere más energía suprimir la ira que expresarla abiertamente.

Los niños con dolores físicos severos tienden a tratar con sus experiencias de ira a través de la represión de la misma (Elliot y Phillips, 2003, citado en Schneider, 2008).

Aunque las enfermedades de los niños son probablemente las causas más que los efectos de su tendencia a la ira interiorizada, la supresión de la ira se integra a su distrés, afectando su salud física. Jacobs, Phelps y Rohrs, (citado en Hagglund, 1991), encontraron que la ira interiorizada era común entre los niños de enseñanza primaria que manifestaban patrones problemáticos de aislamiento social.

El estudio de Renouf y Harter, (citado en Schneider, Santana y Sanz, 2008) acerca de las emociones infantiles demuestra que los niños deprimidos parecen mostrar cierta tendencia a reprimir su ira. Musante y Treiber (2000), demostraron que los adolescentes que obtuvieron un nivel alto de ira interiorizada reportaron un consumo de alcohol más frecuente, la utilización de menos horas por semana a la actividad física y ser menos activos físicamente que sus pares, demostrando un pobre estilo de vida. Greene, (citado en Musante y Treiber, 2000) encontró que adolescentes negros varones que reprimían su ira eran más dados a tener disturbios del sueño respecto a los que la suprimían menos.

La expresión inadecuada de la ira se ha correlacionado con la ideación e intento suicida en los adolescentes (Boerges, Spirito y Donaldson, 1998; Goldston et al, 1996, citado en Schneider et al, 2008) y con tristeza entre niños con problemas de internalización que no son lo suficientemente serios para ser diagnosticados como depresión (Hagglund, et al, 1994).

La expresión controlada y constructiva de la ira parece ser el modo más adaptado de responder al estímulo que la causa. Mueller (citado en Schneider et al. 2008), encontró que los adolescentes que expresaron su ira de forma apropiada tuvieron muy pocos problemas de exceso de peso corporal. Kazan, (citado en Schneider et al. 2008), encontró que la habilidad de expresar la ira de forma controlada diferenció a los adolescentes deprimidos en una muestra hospitalaria de otros que no estaban padeciendo de depresión.

Con relación al control de la ira por los niños, los resultados empíricos más relevantes, son probablemente aquellos de Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher y Welsh (1996), quienes hallaron que los niños que expresaban su ira a un nivel moderado tenían mucha menos probabilidad de tener problemas de ajuste y socialización (agresividad, hiperactividad, disrupción) que aquellos que expresaban su ira en demasiadas o en muy pocas ocasiones.

Desafortunadamente, estudios como estos no se han podido implementar en la población infanto-juvenil cubana, por la ausencia de herramientas diagnósticas fiables y válidas que permitan confirmar tan importantes asociaciones. Como se comentaba en la introducción, aunque se realizó una investigación para la cual fue utilizado un instrumento dirigido a evaluar las modalidades de expresión de la ira; este no fue sometido a un riguroso proceso de baremación, sino que solo cumplió con determinados requisitos de confiabilidad para su aplicación. Por otra lado, una debilidad del mismo (PAES-III: Pediatric Anger Expression Scale, Jacobs, 1989), es que mide exclusivamente las dimensiones de la expresión y el control, por lo que impide el acceso a información relevante relacionada con la experiencia de la ira, y por tanto obstaculiza la realización de estudios en el contexto nacional que evalúen las asociaciones entre la experiencia de la ira y afectaciones a la salud física y psicológica de los niños y adolescentes.

1.3. Consideraciones diagnósticas

1.3.1. Tratamiento de la emoción de la ira en los clasificatorios

Los investigadores y los psicólogos clínicos todavía no han establecido una condición diagnóstica que conciba a la ira como categoría central, aún cuando esta causa un enorme daño a la salud (comportamiento de tipo A definiendo problemas cardíacos) y conduce a explosiones de ira en forma de agresión que pueden causar daños a la sociedad. Dada la amplia prevalencia de personas que tienen esencialmente problemas relacionados con la ira, resulta desafortunada la escasa atención propugnada por los clasificatorios internacionales (DSM-IV y CIE-10) a estas condiciones. En clasificatorios como el DSM-IV existen diagnósticos disponibles para condiciones crónicas/generales y situacionales de ansiedad y depresión, pero no para una condición crónica/general o situacional de ira.

Con un criterio diagnóstico claramente definido se podrían identificar muestras de sujetos relevantes y la investigación clínica podría progresar. Novaco, (citado en Eckhardt y Deffenbacher, 1995) apuntó que la esterilidad de la investigación clínica sobre la ira se debe a la ausencia de un criterio diagnóstico aceptado para identificar sujetos clínicos.

Los comportamientos relacionados con la ira se han asociado a un amplio rango de clasificaciones clínicas, las cuales incluyen: a) trastornos por déficit de atención e hiperactividad, b) trastorno negativista desafiante, c) trastorno de conducta, d) trastorno por estrés postraumático, e) trastorno del estado de ánimo, particularmente trastorno bipolar en la fase maníaca, trastorno depresivo mayor con ira e irritabilidad y trastorno distímico, f) abusos de sustancias, g) psicosis de varios tipos, h) trastornos de personalidad (Trastorno límite de personalidad, Trastorno de personalidad antisocial, Trastorno de personalidad paranoide) e i) trastornos de control de impulsos no clasificados en otros apartados (trastorno explosivo intermitente).

Desde la perspectiva de la evaluación clínica los sujetos que presentan una ira intensa y problemática se encuentran capturados en un diagnóstico de ansiedad o depresión. Lo que no está claro si este sesgo clasificatorio se debe a la preferencia histórica de concebir a la ansiedad y la depresión como los trastornos afectivos principales o si la ira es considerada como una variación o subcomponente de la ansiedad o depresión.

La noción psicoanalítica tradicional concibe que la depresión es el resultado de la ira dirigida hacia sí mismo; sin embargo esta hipótesis ha recibido muy poco apoyo empírico. Aunque sucede que a menudo los individuos experimentan ira y depresión simultáneamente es una simplificación asumir una relación lineal entre tan complejas reacciones emocionales.

Fava, Anderson y Rosenbaum, (citados en Eckhardt y Deffenbacher, 1995) describieron en investigaciones con adultos, diferentes casos de pacientes que presentaban lo que ellos llamaron "ataques de ira" (episodios cortos con altos niveles de activación autonómica, sudoración, taquicardia y sensación de sentirse fuera de control).

A pesar de que estos pacientes reportaban ira y el deseo de atacar a otros como componentes más importantes que la ansiedad o sensación de pánico, respondían bien a la medicación típicamente correspondiente en su uso al trastorno de pánico. Los autores sugirieron que la

experiencia fenomenológica y la expresión externa de la ira manifestaban aspectos correspondientes a un síndrome. Sin embargo, estos investigadores caracterizaron estos casos como variantes de un trastorno de pánico o una típica presentación de un trastorno depresivo. Así, a pesar de la importancia de identificar una subclase de pacientes que experimentan ira intensa y disfuncional como aspecto diagnóstico relevante, el estilo afectivo de estos pacientes fue desafortunadamente descartado a favor de la nosología diagnóstica tradicional.

Los modelos nosológicos actuales simplifican a los sujetos intensamente airados. A pesar de que autores como Fava et al (1991) consideran que la ira disfuncional toma la forma de "síndrome clínico" no hay todavía una categoría diagnóstica disponible que capture este *cluster* de síntomas en diferentes niveles (fisiológico, conductual, afectivo, cognitivo). Actualmente autores como Eckhardt y Deffenbacher (1995) hacen una propuesta de cinco tipos de categorías diagnósticas para la ira basados en casos clínicos: Trastorno de adaptación con ira; Trastorno de ira situacional con agresión; Trastorno de ira situacional sin agresión; Trastorno de ira general sin agresión y Trastorno de ira general con agresión.

Sin embargo estos solo constituyen hipótesis clínicas. Dada esta continua tendencia hacia la inclusión de la ira como una categoría diagnóstica central en los diferentes clasificatorios, se hace necesaria la confección de diferentes instrumentos para medirla, clasificarla, explicarla y comprenderla.

El DSM-IV TR (2000) describe dos condiciones infantiles comúnmente diagnosticadas que enfatizan un criterio basado en la ira. La primera condición es el trastorno negativista desafiante que está caracterizado por patrones recurrentes de conductas provocadoras que duran al menos seis meses e involucran múltiples comportamientos que empeoran el funcionamiento social y académico.

La segunda condición es el trastorno de conducta, a menudo considerado más severo que el anterior. De acuerdo al DSM-IV TR, los estilos de respuesta conductual en este trastorno incluyen agresión física que interfiere con los derechos y la seguridad de los otros. La agresión es un síntoma primario del trastorno de conducta y también es característico de otros trastornos infantiles entre los que se incluyen el trastorno explosivo intermitente. Un patrón persistente de agresión durante la infancia también está significativamente relacionado con los diagnósticos de

varios trastornos de personalidad que emergen en la adolescencia tardía, incluyendo el trastorno límite de personalidad y el trastorno de personalidad antisocial.

Dados los cambios cognitivos y conductuales relativos a los procesos de desarrollo que son experimentados por el niño en su paso a la adolescencia, la identificación de trastornos estables es tarea difícil y en la literatura revisada no se han encontrado datos normativos relacionados con estilos típicos de ira que faciliten el diagnóstico atendiendo a grupos de edad y género. El amplio rango de manifestaciones de edad y género sobre comportamientos relacionados con la ira a través de categorías diagnósticas también puede complicar la realización de un diagnóstico definitivo basado en un criterio genérico.

1.3.2. Enfoque empírico y dimensional en la evaluación de la ira

Otro aspecto importante en cualquier proceso de evaluación psicológica es la determinación de cuándo la ira es saludable o no, aspecto complejo pues no hay una clara definición o un nivel homeostático de ira que sea inherentemente saludable. La ira se vuelve problemática cuando se convierte en la causa por la cual una persona se comporta de manera contraria a determinadas pautas o leyes constituidas por determinada cultura o espacios de socialización humanos, o cuando determina que una persona tenga pensamientos problemáticos relacionados con la ira, sentimientos, conductas o problemas físicos. Como se comentaba en epígrafes anteriores, la experiencia de la ira ha sido comúnmente considerada como un precursor de la expresión abierta de la agresión.

En este sentido se coincide con Muller, Grunbaum y Labarthe, (citados en Brunner y Spielberger, 2009) quienes sugieren que los niños hiperagresivos son aquellos cuya agresión posee mayor frecuencia, intensidad y duración que la evidenciada por el resto de los niños o adolescentes que no presentan esta condición o que de presentarla no alcanzan los niveles en estos tres indicadores.

Los componentes relacionados con la ira ya sean expresados externamente o suprimidos, devienen más preocupantes o clínicamente significativos cuando ocurren de manera más frecuente y/o con mayor intensidad. En la evaluación de este comportamiento es esencial tener en cuenta entonces tanto la frecuencia como su severidad (intensidad), asumiendo que mientras más

atípico sea el comportamiento (daño a animales, daño a la propiedad) menos debe ser la frecuencia con la que el mismo ocurre para que sea considerado como clínicamente significativo.

Aunque todavía el debate continúa alrededor del hecho de cuándo considerar la ira como saludable y cuándo clínicamente significativa, las investigaciones convergen en la idea, que la intervención temprana (antes que la violencia forme parte del repertorio de conducta de los niños y adolescentes) fortalece el comportamiento prosocial y el desarrollo saludable. Esta posición ha conducido a nuevos enfoques en la construcción de los instrumentos de medición, caracterizados por una visión más dimensional hacia la evaluación de la ira, de manera que hasta los niveles moderados de ira, hostilidad y agresión puedan ser detectados y prevenidos de su incremento. El valor de esta perspectiva dimensional basada en un enfoque empírico (los constructos se derivan de procedimientos estadísticos de análisis factorial y multivariados) en oposición al enfoque categorial o enfoque clínico (los constructos se basan en la experiencia de los clínicos y por ende, los síntomas de los niños son revisados únicamente con el propósito de evaluar su carácter positivo o negativo para una determinada condición o trastorno según DSM-IV o CIE-10); es que puede coadyuvar a la identificación de problemas subclínicos que evaden un listado clasificatorio de síntomas y proveen a las personas que no tienen graves problemas con su ira, la forma de optimizar su funcionamiento.

Este enfoque dimensional en la evaluación de la ira fue tomado por Spielberger (1988, 1999) quien conceptualiza la ira como un fenómeno de varias etapas, multifacético, que puede ser esencialmente comprendido como un proceso con tres etapas o dominios y que también puede ser medido a través de diferentes escalas o facetas.

Estas tres etapas están constituidas por la experiencia (estado y rasgo), expresión (exteriorizada o interiorizada) y control de la ira. La comprensión de la ira de una persona requiere de un completo grupo de puntuaciones que resulte en un perfil para determinar la dinámica psicológica.

Es decir, la pregunta no es simplemente si la ira de la persona es particularmente no adaptativa; sino más bien si el grado en el cual la experiencia, la expresión y el control de la misma pueden ser considerados emocional y conductualmente problemáticos.

Esta filosofía dimensional y conceptualización multidimensional de la ira fue aplicada en el proceso de desarrollo del STAXI (State-Trait Anger Expression Inventory: Inventario de Expresión de la Ira

Rasgo-Estado; Spielberg, 1988) así como su subsecuente revisión, el STAXI-II (Spielberger, 1999). La aceptación de esta taxonomía de Spielberg es evidente en un vasto número de representantes de la comunidad científica tanto en los Estados Unidos como internacionalmente, la cual ha estado reflejada en un importante número de estudios donde se ha empleado el STAXI y el STAXI-II.

En el país se destacan investigadores como Jorge Grau, Martha Martín, Osana Molerio, Miguel Ángel Roca y Vivian Guerra, quienes desde sus trabajos relacionados con las emociones (ansiedad, depresión e ira) han aceptado y adaptado instrumentos creados por Spielberg (IDARE, STAXI-II) para facilitar la comprensión y la evaluación psicológicas. Trabajos como los de Grau, Martín y Portero (1996), revelan la influencia de este enfoque dimensional de Spielberg en la construcción de concepciones teóricas interesantes en el campo de las emociones (Ansiedad-Depresión Personal; Ansiedad-Depresión Situacional; Ansiedad-Depresión Patológica).

La importancia de evaluar la ira tanto como estado transitorio que varía en intensidad, así como una disposición relativamente estable y duradera o rasgo personológico, fusionado en los constructos anteriormente citados de experiencia, expresión y control, conforman la estructura del instrumento que será discutida en el próximo epígrafe.

Aunque esta perspectiva empírico-dimensional ha guiado la confección de reconocidos instrumentos de medición como el Inventario Multifacético de Personalidad (MMPI: Hathaway y McKinley), su carácter psicométrico, aunque necesario e importante para develar el grado o nivel en que se encuentra la cualidad de un individuo (ira) respecto al resto del grupo normativo con el que se compara, no se puede considerar suficiente si se concibe al psicodiagnóstico como un proceso que ha de integrar las relaciones intraindividuales, así como las potencialidades de un individuo en los marcos de interrelación de los diferentes contextos de desarrollo. Si además se considera que no siempre la desviación de una norma es indicador de patología o que la norma desde la perspectiva psicométrica no es exactamente sinónimo de ideal, es importante entonces tener en cuenta la utilización de métodos e instrumentos de diferentes formas de expresión con el fin de desarrollar un psicodiagnóstico clínico o general que viabilice las posibilidades de intervención.

1.3.3. Antecedentes en la evaluación de la ira

Como se apuntaba en la introducción de la presente investigación, los primeros esfuerzos para evaluar la ira en etapas adultas (muy asociada a la hostilidad) estuvieron basados en entrevistas clínicas, observaciones conductuales y técnicas proyectivas como el Rorschach y el TAT. A partir de 1950 se desarrollaron un número de escalas psicométricas de autorreporte, pero para evaluar la hostilidad (Buss & Durkee, 1957; Caine, Foulds & Hope; Cook & Medley, 1954; Schultz, 1954; Siegel, 1956, citado en Spielberger, 1988). Este desarrollo de escalas para la hostilidad demostró que la experiencia emocional de la ira fue rechazada tanto por la teoría como por la investigación psicológica.

No es hasta la década de los 70 del pasado siglo que se reconoce la necesidad de diferenciar la ira de la hostilidad y esto generó la aparición de tres famosas escalas en la literatura psicológica: El Inventario de Reacción desarrollado por Evans y Stangeland, 1971; el Autorreporte de Ira diseñado por Zelin, Adler y Myerson, 1972 y el Inventario de Ira de Novaco, 1975.

El Inventario de Reacción evalúa el grado en que la ira es evocada en número específico de situaciones (ej. "La gente me empuja"). Los sujetos manifiestan la cantidad de ira que ellos creen que podrían experimentar en cada situación, autorreportando su respuesta en una escala de 1 a 5, desde "Nada" hasta "Demasiado". El Inventario de Ira de Novaco es similar en su concepción y formato al Inventario de Reacción. Consiste en 90 afirmaciones que describen incidentes provocadores de ira (ej. "Ser llamado mentiroso", "Alguien te escupe"). Los examinados se califican en una escala del 1 al 5 relacionada con el grado en que el incidente provoca la reacción de ira.

El Autorreporte de Ira evalúa la "conciencia" de la ira y diferentes modos de expresión de esta. En la validación de esta escala se encontró que las puntuaciones de esta técnica en pacientes psiquiátricos correlacionaron con otras escalas de ira y que en estudiantes universitarios las puntuaciones de la "conciencia" de ira correlacionaron con puntuaciones paralelas de sus pares. Debido a que el Autorreporte de Ira y el Inventario de Reacción han sido usados en muy pocos estudios en los últimos años, la validez de constructo de estas escalas no ha estado firmemente establecida.

El Inventario de Ira ha sido usado de forma más frecuente en la investigación respecto a las otras escalas; sin embargo Biaggio, Suple y Curtis, (citados en Spielberger, 1988) no encontraron correlaciones significativas entre esta escala y otras calificaciones de autorreporte y

observacionales de ira y hostilidad. De hecho, después de un intervalo de dos semanas la fiabilidad test-retest del Inventario de Ira fue solo de .17

Sin embargo hay un número de limitaciones en las escalas comentadas arriba. Por ejemplo, ninguna de ellas distingue adecuadamente entre la ira como estado emocional o como disposición personalógica estable. Además, en la búsqueda de las reacciones de ira hipotéticas ante situaciones provocantes, tanto el Inventario de Reacción como el Inventario de Ira confunden la experiencia y la expresión de esta emoción con determinantes situacionales de las reacciones de ira.

Se coincide con Spielberger et al. 1988 cuando señala que para evaluar las propiedades fundamentales de la ira es esencial medir la intensidad de las experiencias en un momento particular, la frecuencia con que se experimenta la ira o si esta es exteriorizada, inhibida o controlada. Al evaluar todos estos elementos se puede obtener un perfil completo de la ira en sus diferentes dimensiones con un carácter objetivo, válido y confiable. Este carácter multidimensional permite trascender la simple descripción cuantitativa y establecer asociaciones explicativas entre las diferentes escalas y subescalas que coadyuvan a la planificación de la estrategia interventiva.

En el caso de los niños y adolescentes, la evaluación de la ira o constructos asociados comenzó también a través del uso de la entrevista y la observación. Si bien estos métodos permitían, en el caso de la entrevista, una exploración profunda y explicativa, y en la observación, una información en el momento de ocurrencia; también implicaban desventajas relacionadas con la experiencia y las habilidades del entrevistador, así como el tiempo requerido para observar el fenómeno.

Al no poseer el entrevistador u observador un enfoque teórico multidimensional de la emoción podía llegar a explicar los fenómenos emocionales, comprender su dinámica; sin embargo prescindía de las posibilidades asociativas que brinda dicho enfoque, limitando las posibilidades de una evaluación psicológica más integral.

Otras de las técnicas más comunes para la evaluación de la ira en niños fueron las proyectivas.

Entre las más utilizadas encontramos el Dibujo, el CAT y el Completamiento de Frases. Su principal ventaja radica en la posibilidad de que el objetivo de la técnica quede oculto para el sujeto, de ahí que el resultado esté poco influido por las expectativas sociales, así como el hecho de tener acceso a una expresión más íntima y personal caracterizada tanto por elementos inconcientes como por un proceso de expresión de la personalidad. Sin embargo resulta importante señalar que como la interpretación se realiza a partir de la teoría del evaluador, al parecer las pautas teóricas de los mismos no hacían una clara distinción entre la manifestación de la ira como fenómeno emocional, de otros constructos relacionados pero diferenciables.

En este sentido cuando se consultan los principios de interpretación resulta muy común encontrar la agresividad o la impulsividad; sin embargo la ira no se encuentra directamente declarada. Por otra parte tampoco queda muy explícita en la interpretación, la diferenciación entre el rasgo estable o el estado transitorio de las características evaluadas, siendo necesaria la complementación con otras técnicas.

La evaluación de la ira en niños por medio de técnicas psicométricas, como se comentó anteriormente, fue mucho menos desarrollada. El primer intento fue la Escala Pediátrica de Expresión de la Ira (PAES: Pediatric Anger Expression Scale (Jacobs y Blumer, 1985) compuesta por 10 ítems y 2 factores (ira exteriorizada e interiorizada). Luego Jacobs, Phelps y Rohrs (1989) adicionaron 5 ítems al PAES donde incluyeron los ítems relativos a la ira controlada.

La debilidad de estas escalas respecto a una concepción multidimensional más abarcadora e integral, fue que únicamente tuvieron en cuenta el aspecto conductual, soslayando los elementos relativos a la experiencia de esta emoción. Por último, del Barrio, Aluja y Spielberger (2004), elaboraron la primera versión del STAXI N/A donde integran tanto los aspectos relativos a la experiencia como a la expresión y el control. En este último se logran articular todos los elementos o dimensiones encontrados en la investigación empírica.

La articulación de una teoría como la propuesta por Spielberger (basada en estudios empíricos y con una concepción multidimensional de la ira) en una técnica psicométrica como el STAXI-II N/A, permitiría obtener una información objetiva, integral y directa, asociada a la experiencia conciente. Dado el hecho de que esta técnica fue validada para la población adulta cubana, entonces su adaptación para niños y adolescentes, justifica lo oportuno de una validación rigurosa de esta técnica en pos de enriquecer y complementar cualquier proceso de evaluación psicológica. Si en

un proceso de diagnóstico clínico, dirigido a la evaluación de las manifestaciones emocionales, se lograra complementar para un estudio de la ira, esta técnica psicométrica con otras técnicas proyectivas, unido al uso de la entrevista y la observación; se estaría obteniendo un estudio completo de este fenómeno emocional que integraría los elementos más directos y conscientes en una perspectiva multidimensional, con aquellos más indirectos, inconcientes o expresivos, lo cual, a su vez, permitiría no solo explicar el fenómeno en sus múltiples manifestaciones, sino comprender la dinámica del mismo en sus niveles de expresión consciente e inconciente, situación que coadyuvaría a la planificación de un proceso de intervención psicológica eficaz.

1.4. Estructura conceptual del STAXI-II C/A (child-adolescent version/versión niño-adolescente estadounidense) de Brunner y Spielberg, 2009

1.4.1. Ira Estado

La ira estado es definida como un estado o condición emocional psicobiológica constituida por vivencias subjetivas que varían en intensidad desde una simple irritación o molestia a furia intensa y rabia. Estas experiencias de ira están generalmente acompañadas por la activación de procesos neuroendocrinos así como del sistema nervioso autónomo. La intensidad de la ira estado en un momento determinado varía en función de una injusticia percibida, por el hecho de ser maltratado o atacado injustamente por otros o por una frustración en el proceso de un comportamiento dirigido a una meta.

En el STAXI-II C/A el concepto de ira estado es medido a través de la escala Ira Estado (E-Ira) y por dos subescalas que evalúan dos conceptos fundamentales adicionales o facetas de la ira estado: Ira Estado-Sentimiento (E-Ira-S) e Ira Estado-Expresión (E-Ira/VF). La escala E-Ira mide la intensidad de las vivencias de ira así como lo que la persona siente cuando la expresa en un momento determinado. La subescala E-Ira-S mide la intensidad de las vivencias de ira que una determinada persona está actualmente experimentando. La subescala E-Ira/VF mide la intensidad de vivencias actuales relacionadas con la expresión verbal o física de la ira; como estos aspectos verbales y físicos están relacionados con la expresión de la ira, la escala se denomina Ira Estado-Expresión.

1.4.2. Ira Rasgo

El segundo gran componente de la experiencia de ira medido por el STAXI-II C/A es la ira rasgo, el cual es definido en términos de las diferencias individuales en relación a la disposición relativamente estable de experimentar ira. Los niños con puntuaciones elevadas en ira rasgo perciben un amplio rango de situaciones como molestas, amenazadoras o frustrantes y tienden a responder ante tales situaciones con elevada ira estado. De ahí que los individuos con elevadas puntuaciones en ira rasgo experimentan la ira estado mucho más frecuentemente y con mucha más intensidad que aquellos individuos con bajas puntuaciones en ira rasgo.

En el STAXI-II C/A el concepto de ira rasgo es medido por la escala Ira Rasgo (R-Ira) y por dos subescalas: Ira Rasgo-Temperamento (R-Ira-T) e Ira Rasgo-Reacción (R-Ira-R) que miden componentes más específicos de la ira rasgo. La escala R-Ira mide con qué frecuencia son generalmente experimentados los sentimientos de ira en el tiempo. La subescala R-Ira-T mide la disposición a experimentar la ira sin una provocación específica. La subescala R-Ira-R mide la frecuencia con que las vivencias de ira son experimentadas en situaciones que involucran frustración y situaciones de amenaza.

1.4.3. Expresión de la ira

El concepto expresión de la ira reconoce los diversos mecanismos que los niños y adolescentes usan para procesar y expresar la ira que están experimentando, que es medida en las escalas de Ira Rasgo e Ira Estado. La expresión de la ira posee conceptualmente dos componentes principales: Expresión de la Ira Exteriorizada y Expresión de la Ira Interiorizada. En el STAXI-II C/A, la escala de Expresión de la Ira Exteriorizada (E-Ira-E) evalúa la frecuencia con que la ira es expresada hacia los otros o hacia objetos en el ambiente. La escala de Expresión de la Ira Interiorizada (E-Ira-I) evalúa la tendencia a suprimir o reprimir las vivencias de ira.

1.4.4. Control de la ira

La ira controlada posee dos facetas: Ira Controlada Externa e Ira Controlada Interna. Sin embargo, en los hallazgos empíricos encontrados durante el desarrollo del STAXI-II C/A, estas facetas se encuentran tan fuertemente interrelacionadas en niños y adolescentes que son evaluadas como un

único concepto: Ira Controlada o Control de la Ira. En el STAXI-II C/A, el concepto control de la ira es medido por la escala de Ira Controlada (C-Ira), que mide con qué frecuencia un niño o adolescente controla sus experiencias de ira mediante la prevención de la expresión de esta hacia otros o hacia objetos en el ambiente, a través de estrategias de calma y sosiego cuando se siente iracundo.

Una descripción de cada una de las escalas y subescalas con sus respectivos ítems se puede consultar en Anexo 2

1.4.5. Relación entre las subescalas de Estado-Ira y Rasgo-Ira

Las escalas y subescalas del STAXI-II C/A miden dominios (escalas) y facetas (subescalas) de la ira como rasgo y estado distinguibles pero relacionados de manera significativa. Un principio general para comprender la relación entre el fenómeno como estado o como rasgo es el siguiente:

Mientras más fuerte es un rasgo particular de personalidad, es más probable que ese individuo experimente el estado emocional que se corresponde con el rasgo y que dicho estado emocional esté caracterizado por niveles altos de intensidad (Spielberger, 1988). Dado este hecho, los examinados con las puntuaciones más elevadas en R-Ira tienden a obtener puntuaciones elevadas en E-Ira y a experimentar sentimientos de ira de forma más frecuente.

La escala de E-Ira tiende a poseer correlaciones positivas con las otras escalas de experiencia de ira de la técnica, así como con la escala E-Ira-E, que mide la tendencia de expresar la ira abiertamente. Si E-Ira es elevada respecto a R-Ira, las experiencias de ira del examinado en el momento de aplicación de la técnica pueden estar más asociadas a la situación (transitoria). Los incrementos en las puntuaciones de E-Ira también tienden a estar acompañadas por bajas puntuaciones en las escalas de E-Ira-I y C-Ira, lo cual es consistente con el hecho de que E-Ira-I y C-Ira miden la frecuencia con la cual un niño o adolescente intenta suprimir o controlar la ira a través de mecanismos internos.

La escala R-Ira tiende a correlacionar positivamente con sus propias subescalas y a correlacionar negativamente con las escalas de E-Ira-I y C-Ira. Estos hallazgos indican que, en la medida que incrementa la frecuencia con que se experimenta la ira, es menos probable que

el niño o adolescente tienda a suprimir la ira usando mecanismos internos, y más probable que la exprese abiertamente. Así tiene sentido que se haya encontrado que la Ira Rasgo correlacione positivamente con la Expresión Exteriorizada de la ira y correlacione negativamente con el Control de la ira, tanto para hembras como varones (Rice & Howell, 2006).

La escala de R-Ira tiende a poseer las correlaciones más fuertes con la de E-Ira-E, lo cual también tiene sentido, debido a que mientras el niño experimenta la ira de forma más frecuente, es más probable que la exprese en el tiempo.

1.4.6. Taxonomía de Ira Rasgo-Estado y aplicaciones prácticas

Generalmente los individuos que experimentan altos niveles de ira rasgo o estado tienden a utilizar un estilo de expresión de tipo exteriorizado y poseen menos control cognitivo de su ira. Se ha encontrado que tanto en hembras como en varones la ira estado y rasgo ha estado asociada con depresión, ideación suicida y estado de ánimo bajo.

Una importante aplicación clínica relacionada con el uso del STAXI y STAXI-II ha sido el análisis de las puntuaciones de sus escalas con poblaciones suicidas. En un estudio sobre el estilo de expresión de la ira, se compararon adolescentes suicidas con estudiantes supuestamente sanos de la secundaria (Lehnert, Overholser y Spirito, 1994, citado en Brunner y Spielberger, 2009). Los adolescentes con intento suicida tuvieron puntuaciones significativamente más altas en las escalas de ira estado, rasgo y expresión, del STAXI-II, que fue administrado poco tiempo después de sus intentos suicidas. Adicionalmente en un estudio que comparó directamente los estilos de expresión de la ira de pacientes suicidas y un grupo de control, Goldston et al. (1996) encontró que los estudiantes que intentaron suicidarse presentaron puntuaciones de ira rasgo significativamente superiores que las reportadas por el grupo de control.

Estos hallazgos llaman la atención hacia el cuestionamiento de que sea la depresión la única emoción primaria en la base del suicidio. Claramente la ira juega un rol vital y actualmente muchos investigadores discuten que la ira interiorizada es más responsable del suicidio que la propia depresión. De manera que la evaluación de la intensidad de la ira experimentada

actualmente (ira estado), las diferencias en la predisposición a experimentar ira (ira rasgo), y las diferencias en la expresión de la ira (ira exteriorizada e ira interiorizada), así como su control (ira controlada), son importantes para entender los fundamentos dinámicos que están en la base del suicidio.

Estas literaturas también subrayan la estructura conceptual multidimensional única del STAXI, para evaluar cómo la experiencia, expresión y control de la ira contribuyen al comportamiento suicida.

1.5. Hallazgos investigativos con el STAXI (versión adulta), STAXI-II (versión adulta) y STAXI N/A (versión niño-adolescente española)

La generalización de la estructura conceptual del STAXI-II (versión adulta) para poblaciones más jóvenes está indicada claramente en numerosos estudios donde esta medición fue utilizada con sujetos más jóvenes (Ver Anexo 3).

Los conceptos evaluados por el STAXI y el STAXI-II han demostrado fuerte confiabilidad y validez en las poblaciones más jóvenes según los reportes de un gran número de investigadores (del Barrio et al., 2004; Faqua et al., 1991; Hagglund et al., 1994; Jacobs et al., 1989).

La versión española del STAXI N/A (del Barrio et al., 2004) usó una muestra normativa de 2191 estudiantes; es un cuestionario de 32 ítems con las cuatro dimensiones rasgo-estado y 8 facetas rasgo-estado. La estructura factorial reportada fue robusta y la consistencia interna y fiabilidad test-retest se consideró razonable.

Sin embargo dada la dificultad en la comprensión clara de algunos de los ítems del STAXI-II (versión adulta), se ha limitado el uso de esta medición con el fin de ser aplicada en niños y adolescentes.

Aunque Feindler (1981) ha recomendado el uso del STAXI con adolescentes tardíos, la versión adulta es demasiado difícil de administrar a niños y adolescentes tempranos, en parte porque algunos ítems contienen palabras o frases demasiado abstractas para su comprensión.

1.6. Generalidades del STAXI-II C/A

El STAXI-II C/A es único en su posibilidad para evaluar tanto el estado como el rasgo de ira, así como la expresión y el control. La medición de la ira como rasgo y estado tiene implicaciones clínicas significativas porque distingue entre la intensidad de la ira como estado emocional así como las diferencias de la ira concebida como un rasgo más persistente de personalidad. Aún cuando los niños que están atravesando importantes cambios pueden todavía no poseer rasgos estables relacionados con la ira, hay tendencias temperamentales en la expresión de esta que pueden ser evaluadas con el STAXI-II C/A.

Las escalas de expresión y control del STAXI-II C/A evalúan dimensiones importantes que facilitan la medición y posterior ubicación de niños con problemas específicos de comportamiento en grupos con diferentes estilos de afrontamientos externalizados o internalizados.

Dada la importancia de la ira como elemento crítico en la motivación de comportamientos socializadores infantiles, existe una gran necesidad de un instrumento que utilice la perspectiva del rasgo-estado para evaluar la experiencia, expresión y control de la ira en niños y adolescentes (del Barrio et al. 2004).

El STAXI-II C/A se aprovecha de la utilidad clínica del STAXI-II para medir la ira en adolescentes tardíos y adultos mediante la simplificación de los ítems y la revalidación de los componentes básicos conceptuales que fueron primeramente identificados con el STAXI original. Medir la forma única en que los niños y adolescentes experimentan la ira, así como sus estilos de expresión y control, facilitan los esfuerzos para evaluar la experiencia interna y externa de la ira en una manera que es única, de acuerdo a una tradición que posee más de 50 años en relación a la investigación de Catell y Scheier (1958, 1963), quienes reconocen que los fenómenos psicológicos tienen dominios de rasgo y estado.

1.6.1. Descripción general

El STAXI-II C/A fue adaptado del STAXI-II (versión estadounidense) para medir la ira en niños y adolescentes. La estructura conceptual del STAXI-II C/A es altamente similar a la del STAXI y STAXI-II. Todas ellas estuvieron basadas en una extensiva investigación conducida por más de dos décadas por Spielberger (1988, 1999, 2009). Adicionalmente a lo comentado, esta medición puede servir como una evaluación detallada de los componentes de la ira tanto en niños y adolescentes sanos, como en aquellos representantes de una condición clínica, en la medida que la posibilidad que brinda para determinar los diversos componentes de la ira contribuyen a la detección de la psicopatología y condiciones médicas. Según sus autores un objetivo específico del STAXI-II C/A fue enfocar la evaluación hacia las formas en las cuales un niño o adolescente puede internalizar la ira, porque algunos de los efectos más dañinos de la ira que se interioriza, a menudo provienen de una agresión sumamente explosiva no detectada que puede contribuir al suicidio o a la violencia escolar.

1.6.2. Utilidad para clínicos e investigadores

El STAXI-II C/A es una medición multidimensional que está dirigida a satisfacer las necesidades de los clínicos que requieren el uso de taxonomías diagnósticas tradicionales en la descripción de los problemas de sus pacientes, así como a aquellos que desean tener una comprensión matizada de la dinámica de la ira.

Según Brunner y Spielberger, 2009, el valor diagnóstico del STAXI-II C/A incluye los siguientes aspectos:

1. Distingue los estados temporales de la ira de aquellas condiciones estables o rasgos (determinar si un ataque de ira puede ser un indicador confiable de un rasgo emocionalmente intenso o un estado transitorio asociado a un evento).
2. Estimula la posibilidad de evaluar y diagnosticar el espectro de condiciones en las que la intensidad de la ira, como un estado emocional, es críticamente importante (trastorno bipolar, trastorno explosivo intermitente, trastorno de apego reactivo, trastorno de oposición desafiante y trastorno de estrés postraumático).

3. Complementa medidas de evaluaciones de riesgo ayudando a determinar el grado en el cual la personalidad del niño incluye una ira acumulada debido a un estilo altamente interiorizado.
4. Evaluar el grado en el cual la ira de un niño es reactiva solo ante eventos negativos específicos (R-Ira-R), así como el grado en que un niño es generalmente reactivo ante un diverso número de estímulos ambientales (R-Ira-T).
5. Evaluar el estilo de afrontamiento habitual del niño o adolescente como exteriorizado o interiorizado.
6. Ayudar a complementar evaluaciones médicas determinando si los aspectos claves de un perfil de ira de un niño o adolescente pueden estar asociados a problemas con su estatus de salud (problemas cardíacos exacerbados por una supresión intensa y frecuente de la ira).
7. Proveer pre y post evaluación válida para niños y adolescentes que están atravesando por programas o tratamientos de manejo y control de la ira.

1.6.3. Principales diferencias entre el STAXI-II (versión estadounidense), STAXI-II (versión cubana) y el STAXI-II C/A (versión niño-adolescente estadounidense)

1. El STAXI-II está compuesto por seis escalas primarias, mientras que el STAXI-II C/A se compone de cinco (Ver Anexo 4).
2. Los análisis factoriales de una extensa muestra normativa utilizada para la estandarización del STAXI-II C/A revelaron solamente dos facetas o subescalas distintas de la ira estado (Estado-Ira-Sentimiento: E-Ira-S y Estado-Ira-Expresión: E-Ira/VF).

En contraste, la escala de ira estado (E-Ira) del STAXI-II posee tres subescalas o facetas: Estado-Ira-Sentimiento (E-Ira-S), Estado-Ira-Expresión Verbal (E-Ira-V) y Estado-Ira-Expresión Física (E-Ira-F). De forma similar, el STAXI-II (tanto el original estadounidense, como la adaptación cubana) está compuesto por dos escalas que miden el control de la ira: Ira-Controlada-Externa (C-Ira-E) e Ira-Controlada-Interna (C-Ira-I). En el análisis factorial de la muestra normativa del STAXI-II C/A estos dos constructos no fueron suficientemente diferenciados para justificar dos escalas relativamente independientes. Por lo tanto el STAXI-II C/A tiene una sola escala de

control de la ira que evalúa la combinación tanto de la ira controlada interna como de la ira controlada externa en un único constructo.

3. Aunque la estructura básica conceptual del STAXI-II C/A para niños y adolescentes es esencialmente similar a la del STAXI-II, varios ítems del STAXI-II fueron reemplazados por otros diferentes para representar mejor el constructo de cada escala y subescala en niños y adolescentes.
4. Las instrucciones del STAXI-II C/A también fueron simplificadas para ganar claridad y evitar confusiones en los niños menores.
5. Los 35 ítems del STAXI-II C/A son mucho más cortos que los 57 del STAXI-II y que los 49 del STAXI-II (versión cubana), facilitando la posibilidad de que los niños más pequeños (nueve años en adelante) completen el instrumento sin experimentar fatiga significativa en sus respectivas respuestas. Una clara filosofía siguió el proceso de equilibrar el STAXI-II: evaluar cada uno de los constructos del STAXI-II en la medida que estos continuaran existiendo como fenómenos significativos y distinguibles.
6. El STAXI-II C/A no tiene un índice general de expresión de la ira como es el caso del STAXI-II. Dada la naturaleza heterogénea de esta medición multidimensional, se determinó que el índice de expresión de la ira no brindaba utilidad científica y clínica significativa superior a la provista por las escalas y subescalas de contenido individuales.

Los autores de este instrumento concluyeron que una evaluación de la emoción y el comportamiento más significativa, podría ser obtenida revisando primeramente cada escala y subescala separadamente y luego revisando todas las puntuaciones juntas como un perfil.

1.7. Confiabilidad y validez del STAXI-II C/A (versión estadounidense)

La confiabilidad se refiere a la consistencia de las mediciones, por lo tanto una medida psicológica debe ser confiable si se pretende que sea útil. Para evaluar la confiabilidad del STAXI-II C/A, los autores calcularon la consistencia interna (consistencia consigo misma) y el error estándar de medición. No se registraron cálculos de confiabilidad test-retest (consistencia en el tiempo).

La consistencia interna se refiere al grado en el cual cada ítem dentro de una misma escala o subescala mide el mismo constructo, por lo tanto se basa en la intercorrelación entre los ítems de un cuestionario, de forma que afirmar que un cuestionario posee un alto índice de consistencia interna equivale, en gran medida, a decir que los ítems que lo conforman son diferentes maneras de preguntar lo mismo (Gutiérrez, Raich, Sánchez y Deus, 2003).

Los cálculos de la consistencia interna del STAXI-II C/A estuvieron basados en la utilización del alfa Cronbach (Ver Anexo 5). Para evaluar la estructura interna adicional del STAXI-II C/A, se calcularon intercorrelaciones (Pearson) entre las diferentes escalas y subescalas. Debido a que la mayoría de estas escalas y subescalas miden con qué frecuencia la ira es experimentada, expresada o controlada; se esperan correlaciones positivas moderadas entre ellas, excepto para la escala de Expresión Interna y Control de Ira, donde se esperan correlaciones negativas entre ellas, así como de estas con las otras escalas y subescalas (Ver Anexo 6).

La validez se refiere al hecho de si un test mide el constructo que se propone medir. Existen diferentes tipos de validez.

La validez de contenido, la validez de criterio y la validez de constructo. La American Psychological Association (APA) contempla la validez como un concepto unitario en el que se considera toda la evidencia acumulada con respecto a la interpretación de las puntuaciones de un instrumento, por lo tanto la validez no puede descansar en una sola evidencia (Sampieri, 2006).

La validez de contenido se relaciona con el grado mediante el cual un test evalúa todas las facetas de un constructo dado, que está siendo medido. En el presente epígrafe se refirieron informaciones que apoyan la taxonomía de Spielberger relativa a la experiencia, expresión y control de la ira en adultos; así como al frecuente uso del STAXI y STAXI-II en adolescentes (Ver Anexo 3). Estos resultados aportados así como la sustancial investigación adicional conducida durante los últimos veinte años, de acuerdo con los autores del instrumento, apoya su validez de contenido y su uso en niños y adolescentes (del Barrio et al., 2004; Hagglund et al., 1989; Kerr y Schneider, 2008).

La validez de constructo provee estimados en la dirección de cuánto una medición evalúa el constructo específico de interés que subyace, o lo que es lo mismo decir, qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico (Bostwick y Kyte, citado en Sampieri, 2006). Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o esquema teórico, por lo tanto aunque no se puede ver, debe ser inferido de la evidencia con que se cuenta y que proviene de las puntuaciones del instrumento que se utiliza (Sampieri, 2006). Para aportar a la validez de constructo, las mediciones de las dimensiones deben estar asociadas entre sí y fundirse en un concepto más general (factor) al tiempo que se correlaciona con otras mediciones (Sampieri, 2006). En muchas ocasiones para determinar este tipo de validez se utiliza el análisis factorial que es una técnica estadística que desconoce en absoluto el significado de las variables, pero que trabaja a partir de las correlaciones, agrupando los ítems en factores que al mismo tiempo indican dimensiones, subescalas o facetas de la ira (Grau, 1996, citado en del Rosario, 1996).

Los autores del STAXI-II C/A evaluaron la validez de constructo a través de la validez convergente y discriminante. Para lograr esto correlacionaron las puntuaciones entre el STAXI-II C/A y el YSR (Youth Self- Report: Autorreporte Juvenil, Achenbach y Rescorla, 2001, que mide facetas como ansiedad/depresión; aislamiento/depresión; comportamiento antisocial, problemas de internalización y externalización, problemas afectivos, somáticos, problemas de conducta y déficit de atención e hiperactividad) en una muestra de adolescentes tempranos con comportamiento disruptivo.

De igual manera se comprobó la validez de criterio. El principio que subyace a este tipo de validez es que si diferentes instrumentos o criterios miden el mismo concepto o variable deben arrojar resultados similares (Sampieri, 2006). Algunos ejemplos de este tipo de validez son la validez concurrente y la validez predictiva. Los autores del STAXI-II C/A, decidieron comparar con un grupo de control, una muestra clínica diagnosticada con comportamiento disruptivo.

Los resultados demostraron altas diferencias significativas entre ambos grupos en las escalas y subescalas de ira rasgo y de expresión exteriorizada de la ira, también la muestra clínica obtuvo puntuaciones ligeramente superiores en la escala de ira estado con respecto a la de control, de forma que se aportó evidencia para la validez de criterio.

Por último, se encuentra la validez de fachada o validez aparente, esta se refiere al hecho de si una prueba parece válida a primera vista, de forma que el examinado perciba el instrumento como algo que mide lo que afirma medir. Tener en cuenta esto es importante para la motivación del individuo a participar en el proceso de evaluación.

En ocasiones la resistencia del evaluado se debe a que cree que el instrumento no es adecuado en cuestión. No obstante la validez aparente o de fachada no se considera una verdadera forma de validez.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.

2.1 Diseño Metodológico

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, la presente investigación toma posición en el paradigma cuantitativo. Considerando las tareas científicas planteadas concebimos el diseño metodológico de la investigación a partir de la siguiente metodología.

Tabla 1. Etapas del proceso de adaptación del STAXI-II C/A

Etapas	Procedimientos
Revisión y Traducción de la técnica STAXI-II CA.	1. Revisión bibliográfica sobre la ira en etapas infanto-juveniles. 2. Revisión de investigaciones donde se reporten propiedades psicométricas del STAXI-II CA. 3. Traducción del STAXI-II CA.
Evaluación de los elementos formales y conceptuales del STAXI-II NA.	1. Encuesta sobre Juicio de Especialistas. 2. Realización de un estudio piloto. 3. Traducción inversa o retrotraducción.
Evaluación de la confiabilidad y validez.	1. Aplicación de la técnica. 2. Cálculo de la consistencia interna, confiabilidad test-retest, validez de constructo y validez concurrente.
Adaptación de los baremos.	1. Determinación de los diferentes grupos muestrales para el cálculo de baremos.

	2. Cálculo de los baremos por grupos.
Elaboración y evaluación del Manual Profesional del STAXI-II N/A.	1. Integración de la información, datos y criterios de calificación e interpretación del STAXI-II N/A, para elaboración del Manual. 2. Encuesta sobre Juicio de Especialistas.

Una vez realizadas las revisiones bibliográficas suficientes, donde se legitima la importancia de la validación de instrumentos diagnósticos sobre la emoción de la ira (dado su impacto negativo sobre la salud física y mental de niños y adolescentes), y se demostraron las fuertes propiedades psicométricas del STAXI-II CA, se procedió a la traducción del instrumento.

Como se abordó en el capítulo anterior, el instrumento STAXI-II C/A, fue elaborado por Brunner y Spielberger en el año 2009, y está dirigido a la población infanto-juvenil norteamericana, de manera que su adaptación requirió un riguroso proceso de traducción, pautado por las directrices de la adaptación de los tests psicológicos. La obtención del instrumento original en inglés se realizó previa aprobación y consentimiento de los respectivos autores (Ver Anexo 7).

El proceso de traducción se realizó de conjunto con dos especialistas de lengua inglesa familiarizados con la cultura estadounidense, tres especialistas de lengua española, así como dos profesionales psicólogos familiarizados con la construcción de instrumentos psicométricos.

Este trabajo de conjunto permitió la búsqueda de constructos equivalentes en nuestra cultura, así como palabras adecuadas para los períodos etáreos objeto de aplicación del instrumento, con el fin de evitar una traducción literal. Los especialistas de lengua inglesa hicieron una traducción equivalente y adaptada al contexto cubano, donde se lograron exponer las palabras y frases correspondientes al constructo que estaba haciendo referencia la técnica original; los especialistas de lengua española, una vez conocido el constructo, hicieron sugerencias de las palabras más convenientes, cuyo uso cotidiano permitieran una mejor comprensión; los especialistas psicólogos, previo conocimiento de la teoría que sustenta la técnica y del significado de cada una de las escalas y subescalas, verificaron la calidad de la traducción sobre la base del nivel en que la misma se aproximaba lo suficiente al constructo psicológico objeto de la técnica en sus diferentes dimensiones y facetas, al tiempo que dieron sugerencias de posibles cambios de palabras para la mejor comprensión por parte de la población más joven.

El conocimiento y manejo de los constructos objeto de delimitación y traducción; así como la teoría que los relaciona fueron esbozados con detalle en el primer capítulo de la presente investigación.

Una vez realizada la traducción se inició la evaluación de los elementos formales y conceptuales del STAXI-II NA (1ra versión de la técnica como parte del proceso de adaptación cubana. Consultar Anexo 8), donde inicialmente se sometió la primera versión de la técnica traducida al juicio de especialistas. Para ello se seleccionaron 12 especialistas de diferentes regiones del país (5 de la zona Oriental-Holguín, 5 del Centro-Santa Clara y 2 de Occidente-Ciudad Habana), pues existen variaciones terminológicas y culturales importantes entre el Oriente, Centro y Occidente.

El criterio de selección de los especialistas estuvo marcado no solo por la presencia de categorías científicas y/o docentes; sino sobre todo, por experiencias de trabajo y resultados en el diagnóstico y la intervención en niños y adolescentes.

Para esta selección se acudió a profesionales de cada facultad o departamento de Psicología de tres Universidades del país: Universidad Central de las Villas, Universidad de Holguín y Universidad de la Habana, quienes condujeron a este autor a otros profesionales de cada territorio que cumplieran con los criterios pautados.

Con el propósito de evaluar los elementos formales de la técnica a través de los reportes de especialistas, se creó una encuesta similar a la utilizada por Molerio, Nieves y Otero en el 2004 (Manual del STAXI-II), referenciada en Anexo 9 y descrita en el epígrafe de Materiales e Instrumentos del presente capítulo.

Como forma de dar continuidad a la etapa evaluativa de los elementos formales y conceptuales de la técnica se ejecutó un estudio piloto. Para ello se seleccionó una muestra no probabilística intencional compuesta por 68 estudiantes de 4to y 6to grado de un seminternado de la ciudad de Holguín.

A dicha muestra se le aplicó la segunda versión de la técnica traducida y retroalimentada con el juicio de profesionales (Consultar Anexo 10), para considerar aquellos términos que

necesitaban modificación, por no ser completamente comprensibles para los representantes más jóvenes de la muestra normativa total.

Para lograr lo último se anexó a la técnica, una Encuesta dirigida a determinar estos términos o frases objeto de dudas o confusión (Ver Anexo 11). También se hicieron preguntas para determinar el nivel de comprensión de cada término, y se les advirtió al comienzo de la aplicación, sobre la importancia de preguntar sus dudas en relación con las palabras o frases de difícil comprensión o poco empleadas por los niños en sus interacciones y experiencias cotidianas.

Con la retroalimentación recibida en Holguín, se introdujeron cambios que fueron sometidos a un nuevo pilotaje con un grupo de 4to grado (n=32) de la escuela primaria del Reparto Universitario en Santa Clara. Este estuvo dirigido a descartar la existencia de términos o expresiones muy particulares de la zona oriental, y encontrar las frases más comunes, comprensibles y adaptadas a la edad, en ambas regiones del país.

En este caso se complementó la versión piloto de la técnica con una prueba de asociación de palabras para determinar los términos que capturasen mejor los constructos ya delimitados. Por el hecho de que este estudio no se realizó en muestras habaneras, se solicitó la revisión posterior de estos resultados (retroalimentados con los aportes de niños de la zona oriental y central del país) por los especialistas de la Habana, con el fin de obtener valoraciones acerca del grado de comprensión, que a su juicio, los niños habaneros obtendrían de la técnica.

No obstante los investigadores en áreas lingüísticas y sus particularidades en distintas regiones del país, plantean que existen más diferencias lingüístico-culturales entre oriente y centro que entre centro y occidente.

En ambas pruebas pilotos, se estableció el rapport requerido y se observaron las diferentes manifestaciones extraverbales realizadas por los estudiantes respecto a los términos de difícil comprensión, con el propósito de aclarar las dudas y considerar nuevas palabras a partir de las que eran calificadas como difíciles o poco comprensibles. El instrumento fue diseñado de forma clara, precisa y atractiva para los estudiantes.

Con el objetivo de cumplir un criterio importante dentro de las directrices para la traducción y adaptación de los tests, se realizó un proceso de traducción inversa o retrotraducción, para ello se solicitó la asistencia de dos traductores bilingües de la Universidad de Ottawa (que han tenido experiencia en la adaptación de tests psicológicos y que han estado involucrados en algunos proyectos de investigación aprobados en Cuba), de manera que la bondad de la traducción al español fuese juzgada en función de la coincidencia con la versión original. Una vez culminado todo el proceso hasta el momento descrito, quedó finalmente conformada la versión final de la técnica (Ver Anexo 12 o Manual Profesional en el Capítulo 3 de la presente investigación).

Al culminar la evaluación de los aspectos conceptuales, se procedió a la determinación de los indicadores de confiabilidad y validez. Para ello, primeramente se aplicó la técnica a una muestra de 1049 niños y adolescentes (la descripción de la muestra se detalla en el próximo epígrafe). Antes de iniciar la aplicación se les comunicó el objetivo del estudio a las respectivas direcciones y personal docente de las escuelas donde se seleccionaron los sujetos, así como la importancia del mismo, obteniendo, en todos los casos, aprobación de su parte.

A los niños y adolescentes también se les informó sobre las características del estudio, sobre el anonimato de las técnicas que iban a completar y su importancia, dejando abierta la posibilidad de la no obligatoriedad de su participación. También se solicitó el consentimiento de los padres y la escuela (Ver Anexo 17 y 18). En todos los casos el 100% de los niños participó.

En el proceso de aplicación se entrenaron dos estudiantes de Psicología de 6to año como examinadores que colaboraron en la aplicación de la muestra en Holguín. El proceso de entrenamiento implicó la descripción detallada de los propósitos del estudio, la familiarización con la técnica (estructura, orden, ítems, instrucciones y condiciones de administración), así como con la teoría asociada a ella, el proceso de creación del rapport, y aspectos éticos durante la aplicación.

Para garantizar la objetividad de dicha aplicación, se trataron de homogenizar al máximo posible las condiciones ambientales de la aplicación (iluminación, ventilación), el horario del día (generalmente en la sesión de la mañana), los niveles de ayuda y el rapport; teniendo en

cuenta que sería aplicado en varios lugares del país. Además se describieron detalladamente las instrucciones. Como la forma de presentación del instrumento fue bien recibida por los estudiantes en el pilotaje, se mantuvo durante la aplicación a toda la muestra el tipo de diseño elaborado, similar en estructura a la del instrumento original (Consultar Anexo 7, 8, 10 y 12).

En el capítulo 1, se declararon los procedimientos estadísticos utilizados para el cálculo de las diferentes mediciones de confiabilidad y validez en la construcción del STAXI-II C/A por sus dos autores: Thomas Brunner y Charles D. Spielberger.

En todos los casos se utilizan las estadísticas paramétricas (coeficiente r de Pearson, análisis de regresión, etc), basados en el supuesto de que estas son más potentes ante el objetivo de validar una técnica psicométrica. No obstante, existe alguna reticencia por parte de algunos investigadores de utilizar este tipo de estadísticas cuando los niveles de medición no son por intervalo, como en este caso.

Sin embargo, en la mayoría de los reportes de investigación internacionales de revistas referenciadas y arbitradas, en la propia validación realizada por del Barrio et al (2004) de la primera versión del STAXI N/A, así como en el propio Manual Profesional Estadounidense de la presente técnica, se asume la escala de intervalo.

Como el objetivo de la presente investigación es validar la técnica elaborada por estos autores, se considera prudente utilizar el mismo tipo de estadística conducida por ellos, partiendo también del hecho, que ya es una práctica común, suponer la escala de intervalo para numerosas mediciones psicológicas (Sampieri, 2006)

Para determinar la confiabilidad se evaluó la consistencia interna de los ítems a través de diferentes estadísticas que se detallan en el epígrafe de Análisis de Datos del presente capítulo. También se determinó la confiabilidad en el tiempo a través del test-retest. De la muestra total, se seleccionaron 240 casos para el retest. Como una de las partes del instrumento, se refiere a la ira estado, que es un fenómeno variable, no es recomendable aplicar el retest al cabo de un tiempo muy grande, de manera que la segunda aplicación se realizó en un intervalo de tres semanas con respecto a la primera.

A diferencia de la aplicación de instrumentos estandarizados en muestras hospitalarias (donde las personas están muy interesadas en completarlos, pues de alguna forma asocian la evolución exitosa de su enfermedad con facilitar información sincera sobre sí mismos); la aplicación de este tipo de técnicas en las escuelas es más compleja, sobre todo si se incorporan muestras adolescentes, pues en muchos casos, se percibe el instrumento como una forma de evaluación escolar, situación que afecta considerablemente la confiabilidad. En este sentido, una forma adecuada para lograr un mayor nivel de sinceridad en las respuestas de los participantes, es garantizando el anonimato de la aplicación, y este es muy difícil de lograr si se aplica un retest. Por esta razón se determinó no aplicar el retest a toda la muestra, un proceder que se ha encontrado apoyado en múltiples investigaciones (del Barrio, 2004)

De todas formas, para conservar el anonimato de los 240 casos que se involucraron en el retest, se utilizó una variante de códigos secretos impresos en las respectivas técnicas, que permitieron la comparación entre la primera y segunda aplicación, sin necesidad de exponer los nombres en la hoja de respuestas.

Para la determinación de la validez se utilizaron todas las evidencias posibles de validez (contenido, constructo y criterio), a fin de cumplir con las indicaciones de la American Psychological Association (APA) y proveer de rigor científico al proceso de adaptación.

Para demostrar la validez de contenido de la técnica, tuvimos en consideración la extensa tradición investigativa desarrollada por Spielberger y colaboradores; así como las numerosas investigaciones de los últimos años en todo el mundo, incluyendo nuestro país (Portero, 1996; Molerio, 2004), que apoyan la taxonomía descriptiva de este autor, así como la validez de contenido de la técnica, todas ellas abordadas en detalle en el primer capítulo de la presente investigación.

No obstante, la validez de contenido, pudo ser corroborada a través de la encuesta del juicio de profesionales, mediante la pregunta: "¿Considera Ud necesario incorporar otros ítems?" (Consultar Anexo 9).

De alguna forma la amplia demostración de la validez de contenido contribuyó a la validez de fachada o aparente de la técnica, que resulta importante para el establecimiento de la

motivación de los examinados, sobre todo si hay una segunda aplicación (test-retest), pues la segunda vuelta puede provocar rechazo o cierta ansiedad en los evaluados.

Evaluar la validez concurrente, no resultó fácil en este caso, si tenemos en cuenta que esta forma de validez, se caracteriza por aplicar y comparar varios instrumentos que midan los mismos conceptos (correlacionando los resultados del instrumento con el criterio, en el mismo momento). Al no poseer herramientas psicométricas tradicionalmente validadas en el campo de la emoción de la ira, se complicó la ejecución de esta forma de validez.

No obstante se utilizó una técnica que, aunque más abierta, es susceptible de traducción a una escala numérica para su posterior manipulación matemática: el Autorreporte Vivencial, creada por el Dr.C Jorge Grau (Consultar adaptación en Anexo 13). Los detalles de esta técnica se especifican en el epígrafe de instrumentos del presente capítulo.

Para determinar la validez de constructo se utilizaron análisis factoriales, pues este procedimiento estadístico permite comprobar si los mismos ítems propuestos para cada factor, previamente definidos por los autores originales del instrumento y ampliamente descritos en el Capítulo I, se manifiestan en la muestra infanto-juvenil cubana, corroborando de esta forma la validez de constructo de la misma. También se emplearon las intercorrelaciones entre las diferentes escalas y subescalas (dimensiones y facetas) porque son una importante evidencia de este tipo de validez, ya que permiten la verificación de la teoría que subyace en la construcción del instrumento.

Para la determinación de los diferentes grupos muestrales se utilizaron diversas estadísticas (comentadas en el epígrafe de Análisis de datos del presente capítulo. Consultar Anexo 14) con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas entre los grupos atendiendo al género y el grado, e iniciar el cálculo de los baremos.

Toda la información recopilada en la investigación fue resumida e integrada para la elaboración del Manual Profesional, el cual fue sometido a Juicio de Profesionales por medio de una encuesta presentada en el respectivo epígrafe de este capítulo y presentada en el Anexo 15.

2.2. Muestra

Se seleccionó una muestra no probabilística intencional compuesta por 1049 estudiantes. La distribución por sexo y lugares de procedencia se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Distribución muestral por sexo y lugares de procedencia

Sexo				Procedencia				Total
M	%	F	%	Holguín	%	S. Clara	%	
533	50,8	516	49,1	505	48,1	544	51,9	1049

La distribución por grado y grupos de edad se presenta en esta otra:

Tabla 3. Distribución muestral por grado y grupos de edad.

Grado-Edad de la muestra								
4to (9-10)	%	6to (11-12)	%	9no (14-15)	%	11no (16-17)	%	Total
272	25,9	325	31	365	34,8	87	8,3	1049

Para acceder a la muestra se seleccionaron aquellas escuelas urbanas con las que las respectivas Universidades tenían convenios de trabajo, para cumplir con los acuerdos establecidos por el MINED.

. Materiales e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos aplicados se ajustaron a las particularidades de esta investigación. La siguiente tabla muestra los diferentes instrumentos utilizados en las diferentes etapas.

Tabla 4. Instrumentos utilizados por etapas

Etapas	Instrumentos
Revisión y Traducción de la técnica STAXI-II C/A.	1. STAXI-II C/A (versión original en inglés).
Evaluación de los elementos formales y conceptuales del STAXI-II N/A.	1. STAXI-II N/A (primera versión traducida). 2. Encuesta sobre Juicio de Profesionales. 3. STAXI-II N/A (segunda versión retroalimentada con Juicio Profesionales). 4. Encuesta para el Pilotaje. 5. STAXI-II N/A (tercera versión y final retroalimentada con pilotaje)
Evaluación de la confiabilidad y validez	1. Autorreporte Vivencial
Adaptación de los baremos	-----
Elaboración y evaluación del Manual Profesional del STAXI-II N/A	1. Encuesta sobre Juicio de Profesionales

Descripción de los instrumentos empleados

- STAXI-II C/A: Como el objetivo de esta investigación es la validación de la presente técnica, la descripción de la misma se ha realizado en detalle en el Capítulo 1. Una consulta de cada una de las modificaciones (tres versiones) durante el proceso de evaluación de los elementos formales y conceptuales puede ser consultada en los Anexos 8,10 y 12.
- Encuesta sobre Juicio de Especialistas dirigida a la técnica STAXI-II N/A: Se realizó con el objetivo de determinar si los ítems utilizados medían el constructo que se pretendía medir.

Para ello se les presentó la distribución de las Dimensiones e Indicadores, con su respectiva descripción (así como los ítems del instrumento original que estructuran y miden dicho indicador y dimensión), para que calificasen en una escala de 1 a 5 si dichos ítems evaluaban el constructo latente para el cual fueron concebidos.

Sobre la base de esto se solicitaron sugerencias de modificaciones pertinentes incluyendo la propuesta de nuevos ítems. La encuesta quedó conformada por cuatro preguntas. Su evaluación se realizó de forma cuantitativa y a partir de ella quedó conformada la segunda versión del STAXI-II N/A. (Consultar Anexo 9)

- Encuesta complementaria al pilotaje: Tuvo como objetivo recopilar información escrita sobre los términos incomprensibles por los niños y adolescentes. Estuvo compuesta por 4 preguntas de carácter estructurado, su evaluación se realizó de forma cuantitativa, y se anexó a la versión del STAXI-II N/A que se les aplicó (Consultar Anexo 11).
- Autorreporte Vivencial: Básicamente se utilizó una adaptación del Autorreporte Vivencial de Jorge Grau. Esta técnica evalúa esencialmente con qué grado o nivel de profundidad los sujetos experimentan un conjunto de 5 vivencias (cuatro negativas y una positiva) que se le presentan en una tabla (Ver Adaptación en Anexo 13).

El sujeto debe evaluar cada uno de los términos de acuerdo con el grado o nivel de profundidad con que él los experimenta y para lo cual se le presentan tres categorías que se refieren a tres niveles diferentes. La adaptación de la técnica estuvo basada esencialmente en el cambio de términos o vivencias comprensibles por los niños. Esta adaptación se construye previo pilotaje con los niños de la primaria del Reparto Universitario, usando los términos referidos a distintas emociones comprensibles para ellos, tanto positivas como negativas.

Aunque la interpretación original de esta técnica es cualitativa, posee una escala de respuesta que puede ser traducida a una escala numérica y ser útil para el procesamiento estadístico.

Como mide la intensidad de la emoción puede servir para comparar con las escalas de Ira rasgo y estado del STAXI-II N/A. La interpretación, en correspondencia con los objetivos de la presente investigación, se realizó de forma cuantitativa, pues se convirtió en el criterio para evaluar la validez concurrente.

- Encuesta sobre Juicio de Profesionales acerca del Manual Profesional: Tuvo como objetivo evaluar la calidad y rigor del Manual atendiendo a una serie de aspectos predeterminados (estructura, claridad, organización, aplicación y calificación). Se

diseñó una encuesta compuesta por 6 preguntas y con un formato mixto. Su evaluación se realizó de forma cuantitativa.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el uso de diferentes tipos de estadígrafos según las tareas planteadas en cada etapa. En la siguiente tabla exponemos cuáles fueron los análisis estadísticos realizados en cada caso.

Tabla 5. Análisis estadísticos por etapas

Etapas	Procedimientos	Estadígrafo	Objetivo
Evaluación de elementos formales y conceptuales.	Encuesta Juicio Profesionales.	Análisis de frecuencias y porcentos (Estadística descriptiva).	Describir la frecuencia de ítems y cambios propuestos. Describir congruencia con escalas y subescalas.
	Encuesta complementaria al pilotaje.	Análisis de frecuencias y porcentos (Estadística descriptiva).	Describir la frecuencia de manifestación de términos desconocidos.
Evaluación de la confiabilidad y validez.	Confiabilidad: Consistencia Interna.	1. Alfa Cronbach. 2. Correlación total de ítem 3. Alfas cuando cada ítem es borrado.	Evaluar las correlaciones entre los ítems de las diferentes escalas y subescalas.
	Confiabilidad en el tiempo: Test-Retest	Correlación de Pearson (r).	Prueba paramétrica utilizada para correlacionar las puntuaciones entre la primera y segunda aplicación.
		1. Análisis factorial	Análisis multivariado

	Validez de constructo	(Análisis de los componentes principales y rotación varimax)	que permite discriminar factores atendiendo al nivel de correlación entre sus ítems
	Validez de constructo	2. Intercorrelaciones (r de Pearson)	Prueba paramétrica utilizada para correlacionar las diferentes escalas y subescalas del STAXI-II N/A
	Validez de criterio: Validez Concurrente.	Correlación de Pearson.	Prueba paramétrica utilizada para correlacionar puntuaciones de diferentes técnicas.
Adaptación de los Baremos.	Determinación de grupos muestrales.	Prueba t.	Prueba paramétrica que permite comparar medias de dos grupos independientes.
		Prueba Anova-one way (Comparaciones múltiples post hoc, prueba de Tukey).	Prueba paramétrica que permite comparar medias de más de dos grupos independientes.
	Cálculo de baremos por grupos muestrales.	Uso de medidas percentiles.	Permiten ubicar una puntuación de un sujeto en relación al grupo normativo.
Elaboración y Evaluación del Manual Profesional.	Encuesta Juicio Profesionales.	Análisis de frecuencias y porcentajes (Estadística descriptiva).	Describir la frecuencia de aceptación de los distintos indicadores relativos a la evaluación del Manual.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Siguiendo cada una de las etapas de la investigación esbozadas en el capítulo metodológico, se organiza este análisis en función de los principales resultados obtenidos.

Revisión y traducción del STAXI-II C/A

Como parte del proceso de traducción descrito en el capítulo anterior, quedó conformada la técnica como se describe en el Anexo 8. No se realizó una traducción literal, sino que se buscaron los términos más apropiados, comprensibles y correspondientes con los constructos teóricos que fundamentan la técnica.

3.2. Evaluación de los elementos formales y conceptuales del STAXI-II N/A

3.2.1. Juicio de profesionales

Los 12 profesionales de la psicología de diferentes regiones del país seleccionados para el procedimiento de Juicio de especialistas tenían un promedio de 20 años de experiencia en el

ejercicio de la profesión aproximadamente. De este grupo, actualmente 4 se encuentran ejerciendo la psicología clínica a tiempo completo, mientras que el resto de los 8 son docentes, pero han tenido experiencia clínica a tiempo completo. Todos se encuentran vinculados a diferentes espacios de diagnóstico e intervención dentro y fuera de sus respectivos centros docentes.

Actualmente de estos 12 profesionales, 2 poseen la categoría científica de Asistentes (16,6%), 5 la de Profesor Auxiliar (41,6%) y 5 la de Profesor Titular (41,6%). En relación al grado académico o científico, este grupo se compone de 4 Máster en Ciencias (33,3%) y 5 Doctores en Ciencias (41,6%).

Como resultado de la aplicación de la Encuesta sobre Juicio de Profesionales (Consultar Anexo 9), se obtuvieron criterios favorables con relación a la prueba en cuanto a las posibilidades diagnósticas de la misma. El 100% consideró de "Muy Necesario" la validación en Cuba de un instrumento para evaluar la ira en etapas infante-juveniles.

En relación a los criterios de los especialistas sobre el grado o nivel de correspondencia de cada ítem con el constructo que pretende evaluar la técnica, se obtuvo una equivalencia de criterios elevada, representado por el hecho de encontrar 23 ítems (65,71%) considerados "Completamente" correspondientes al constructo específico que mide la técnica en cada caso. De los 12 ítems restantes, 3 (8,57%) fueron evaluados como "En parte considerable" y los otros 9 (25,71%) como "En parte" correspondientes con el constructo.

Cuando se les preguntó si se consideraba necesario modificar algunos ítems, por no ser completamente conocidos, comprensibles o poco ajustados a las etapas del desarrollo que se dirige la técnica, se encontró que el 100% realizó algún tipo de sugerencia. Las mismas, que se exponen a continuación, permitieron sustituir los términos considerados "En parte considerable" y "En parte", correspondientes al

constructo que se pretende medir. Todas estas sugerencias se incorporaron previa consulta con especialistas en Lengua Española que aprobaron las modificaciones terminológicas.

A los ítems 1, 11, 13, 17, 18, 33 y 35 que utilizaban la palabra “enfado” o “enfadado”, se sugirió su modificación por la palabra “enojo”, pues se consideró más ajustada para la etapa del desarrollo infante-juvenil en términos de comprensión.

En el ítem 7, la palabra “patear”, se consideró prudente transformarla, por “darle una patada”, pues con el infinitivo no se describía totalmente el acto o la acción que quería hacerse explícito, relacionado con la tendencia de un estado de ira asociado con la expresión física (E-Ira-V/F).

En el ítem 8, la palabra “gruñón”, se transformó por “mal humor” a sugerencia de los especialistas, por considerarse más ajustada al constructo relativo a la ira estado como experiencia emocional (E-Ira-S), respecto a su asociación con la expresión verbal (E-Ira-V/F).

El ítem 9 que fue primeramente traducido con la palabra “lanzar”, se decidió cambiarlo, a partir de las sugerencias de especialistas, con la palabra “tirar”, pues este último se consideró que estaba más asociado a la respuesta emocional colérica en comparación con la palabra inicial.

Al ítem 16 traducido inicialmente con la palabra “protestón”, se sugirió su transformación por “con ganas de protestar”, pues describía mejor la acción y se ganaba en claridad, sobre todo para las etapas más tempranas del desarrollo.

“Ganas de protestar” resultó más congruente, según los profesionales, con la subescala Ira-Rasgo-Temperamento (R-Ira-T) asociada con la experiencia recurrente de ira sin provocación específica.

En el ítem 19, la palabra “excitable”, se modificó por “mal genioso”, pues se evaluó de poco comprensible para las etapas más tempranas del desarrollo.

Por último, no hubo sugerencia de incorporar nuevos ítems, lo que evidencia, según la opinión de los especialistas, que la cantidad de ítems era suficiente para medir los diferentes constructos asociados con la emoción de la ira. Esta apreciación, así como el hecho de la ya expuesta congruencia de cada ítem con la respectiva escala y subescala de la técnica que conduce a un constructo latente, avala, desde la experiencia de profesionales cubanos, la validez de contenido de este instrumento.

3.2.2. Estudio Piloto

Una vez realizado el pilotaje en las respectivas escuelas de Holguín y Santa Clara, se encontró que los niños ofrecieron múltiples recomendaciones terminológicas, las cuales fueron asumidas, pues contribuían a una mejor comprensión. Como esta técnica esta concebida para niños a partir de 9 años y hasta etapas de adolescencia tardía, se asumió que los términos que conformarían la técnica final, deberían ser los asimilados por los niños de 4to grado (9 años), ya que estos serían también comprendidos por los mayores, no así a la inversa. Las sugerencias de los niños también se consultaron con los especialistas de Lengua Española.

La Encuesta anexa a la segunda versión del STAXI-II N/A retroalimentada con el Juicio de Profesionales, permitió encontrar que el ítem 3 que utilizaba la palabra “irritado”, no fue comprendido por la mayoría de los niños menores (79%), de forma que se asumieron sus sugerencias de utilizar la palabra “bravo”, que hace alusión, en el contexto cubano, al constructo relacionado con la ira.

Como la palabra "bravo" fue tan o mejor entendida incluso que la palabra "enojo" (que fue la sugerida por los especialistas), se decidió hacer combinaciones entre las palabras "enojo" y "bravo", a fin de evitar repeticiones excesivas que afectaran la presentación de la técnica. De esta manera los ítems 13, 17, 33 y 35 que utilizaban inicialmente la palabra "enojo", se sustituyeron por el término "bravo".

En el ítem 19, que estaba declarada la palabra "mal genioso", se concluyó sustituirla, debido a su escaso conocimiento (78% de los niños de 4to grado no describieron adecuadamente el significado), por la palabra "arrebatado" que demostró ser comprendida por la mayoría de los niños (100%). La misma se seleccionó a partir de los sinónimos de esta palabra sugeridos por los especialistas, que se asociaban con el constructo relativo a una experiencia de ira no asociada directamente con estímulos externos frustrantes, sino más bien a una predisposición temperamental (R-Ira-T).

Los niños menores no manifestaron mucho acuerdo con la palabra "muestro" en el ítem 21 y sugirieron "demuestro" en Holguín (80%) y "enseño" en Santa Clara (77%). De manera que se reajustó este ítem ("Yo demuestro o enseño mi enojo") utilizando ambas palabras para asegurar comprensión en diferentes zonas del país. De la misma forma se adicionó en el ítem 25, junto a la palabra "escondo", "oculto"; pues la primera era preferida por los niños de Holguín (72%), mientras que los santacolareños consideraban que la segunda era mejor para comprender lo que se preguntaba (70%).

En el ítem 22 se usó la expresión "me lo callo", sin embargo los niños sugirieron más apropiado el uso de "no se lo digo" (95%).

Tampoco entendieron bien el significado de "compostura" en el ítem 23 (89% de los niños de cuarto) y en ese momento no supieron encontrar un sinónimo. Los especialistas de Lengua Española sugirieron la palabra "paciencia" y otras más. A través de la asociación de palabras que llevamos a cabo posteriormente, hubo más consenso con este término (96%).

El término “ira” no era entendido por ningún niño de 4to grado de la muestra piloto y por muy pocos de 6to (solo un 38% mostró correcta comprensión). En este sentido se determinó transformar los ítems 28 y 30 mediante el uso de la palabra “enojo”.

Por otra parte, como en el ítem 31, la palabra “discutidor” creó dudas en algunos niños del pilotaje (35%), y no se encontró un término que capturara mejor este significado, se describió entonces el ítem sin hacer un cambio a otro sinónimo (“Soy discutidor” por “Cuando me pongo bravo discuto”).

En el ítem 32 la palabra “relajarme” no fue muy entendida por los niños de 9 años (61%), así que se utilizó “tranquilizarme” que no tenía dificultades de comprensión (100% mostró comprensión) y que se ajustaba perfectamente a la subescala de C-Ira, relacionada con el control constructivo o afrontamiento positivo de las emociones de ira.

La retroalimentación obtenida por los dos especialistas de la Habana que participaron en el Juicio de Profesionales acerca de la versión final de la técnica, fue positiva, pues consideraron que los términos utilizados serían comprensibles por los niños de esa zona del país.

3.2.3. Traducción Inversa

La traducción inversa culminó con una técnica en inglés que conservaba todos los elementos formales y conceptuales de la original.

3.3. Evaluación de la Confiabilidad y Validez

3.3.1. Consistencia interna, Fiabilidad test-retest, Validez de Constructo, Validez Concurrente

Para llevar a cabo el análisis de confiabilidad se realizaron varias pruebas estadísticas. La consistencia interna es una de las evidencias que debe mostrar todo test a fin de aportar confiabilidad. Como se había referido en capítulos anteriores, dicha consistencia interna implica

homogeneidad de los ítems, lo cual sugiere que las subunidades o ítems estén dirigidos a la misma característica, por lo tanto deben correlacionar entre sí.

Los análisis del coeficiente alfa de Cronbach son una medida que muestra evidencias en este sentido. La Tabla 6 expone estos coeficientes para las diferentes escalas y subescalas de la técnica.

Tabla 6. Análisis de Fiabilidad Alfa (Cronbach)

Escala	Subescala	Alfa
I. Ira Estado (E-Ira)		0.8363
	Ia. Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)	0.8146
	Ib. Ira-Estado-Expresión (E-Ira/VF)	0.7809
II. Ira Rasgo (R-Ira)		0.7192
	Ila. Ira-Rasgo-Temperamento (R-Ira-T)	0.6456
	Ilb. Ira-Rasgo-Reacción (R-Ira-R)	0.6936
III. Expresión Exteriorizada de Ira (E-Ira-E)		0.6907
IV. Expresión Interiorizada de Ira (E-Ira-I)		0.5796
V. Control de Ira (C-Ira)		0.7862

Como se puede observar existieron índices moderadamente altos y altos para la mayoría de las escalas y subescalas de la técnica, evidenciándose un índice menor para la escala de Expresión Interiorizada de la Ira (E-Ira-I), aspecto que también es congruente con las evidencias encontradas por los investigadores creadores de la técnica (Brunner & Spielberger, 2009) y por la primera versión de la técnica desarrollada por del Barrio, 2004, donde precisamente esta escala mostró los menores índices de confiabilidad alfa.

Otra evidencia importante de consistencia interna está marcada por el análisis de la correlación total del ítem, que consiste en la correlación de la puntuación de cada ítem con la puntuación total obtenida de todos los ítems restantes en cada escala y subescala respectivamente. De esta forma, si cada ítem correlaciona con el total de los restantes, entonces se está apuntando a una misma característica.

Por último, se calcularon los valores de alfa por cada ítem eliminado; en este caso, si al borrar un ítem se eleva el valor alfa calculado anteriormente en cada escala y subescala, significa que dicho ítem está afectando la confiabilidad.

A continuación se reflejan los resultados de estos dos análisis de los ítems por cada una de las subescalas y escalas de la técnica.

Tabla 7. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la escala Ira Estado.

Escala. Ira Estado (E-Ira)	Correlación total de ítem	Alfa si ítem es borrado
me siento molesto	.522	.822
me siento enojado	.548	.820
me siento irritado	.506	.823
me siento con deseos de gritar fuerte	.533	.821
siento deseos de pegarle a alguien	.517	.822
siento deseos de gritar	.484	.826
siento deseos de darle una patada a alguien	.541	.820
me siento de mal humor	.532	.821
siento deseos de tirar algo	.503	.824
estoy furioso	.607	.814

Tabla 8. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la subescala Ira Estado Sentimiento.

Subescala Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)		
me siento molesto	.612	.776
me siento enojado	.576	.787
me siento irritado	.549	.795
me siento de mal humor	.618	.775
estoy furioso	.670	.758

Tabla 9. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la subescala Ira Estado Expresión.

Subescala Ira-Estado-Expresion (E-Ira/VF)		
me siento con deseos de gritar fuerte	.627	.715
siento deseos de pegarle a alguien	.555	.741
siento deseos de gritar	.488	.764
siento deseos de darle una patada a alguien	.565	.738
siento deseos de tirar algo	.552	.741

Tabla 10. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la escala Ira Rasgo.

Escala. Ira Rasgo (R-Ira)	Correlación total de ítem	Alfa si ítem es borrado
me siento enojado	.369	.701
me pongo furioso	.205	.749
me enojo rápidamente	.446	.687
me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	.393	.695
me pongo furioso cuando me castigan injustamente	.412	.692
me siento con ganas de protestar	.412	.692
me enojo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	.484	.681
me enojo cuando me culpan por algo que yo no hice	.429	.689
soy malgenioso	.357	.702
siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	.442	.687

Tabla 11. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la subescala Ira Rasgo Temperamento.

Subescala. Ira-Rasgo-Temperamento (R-Ira-T)		
me siento enojado	.312	.484
me pongo furioso	.230	.585
me enojo rápidamente	.374	.438
me siento con ganas de protestar	.317	.470
soy malgenioso	.402	.444

Tabla 12. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la subescala Ira Rasgo Reacción.

Subescala. Ira-Rasgo-Reacción (R-Ira-R)		
me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	.400	.665
me pongo furioso cuando me castigan injustamente	.427	.654
me enojo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	.521	.613
me enojo cuando me culpan por algo que yo no hice	.472	.634
siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	.426	.654

Tabla 13. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la escala Expresión Exteriorizada de Ira.

Escala. Expresión Exteriorizada de Ira (E-Ira-E)	Correlación total de ítem	Alfa si ítem es borrado
Yo enseño o demuestro mi enojo	.386	.665
Digo cosas crueles	.474	.632
Pierdo la calma	.472	.629
Soy discutiador	.462	.634
Hago cosas como tirar las puertas	.441	.643

Tabla 14. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la escala Expresión Interiorizada de Ira.

Escala. Expresión Interiorizada de Ira (E-Ira-I)	Correlación total de ítem	Alfa si ítem es borrado
Si me cae mal alguien, no se lo digo	.155	.625
Oculto o escondo mi enojo	.427	.475
Me guardo mi enojo	.461	.451
Temo enseñar o demostrar mi enojo	.278	.555
Me enojo por dentro, pero no lo demuestro	.391	.493

Tabla 15. Correlaciones total de ítem y Alfa Cronbach cuando un ítem es borrado en la escala Control de Ira.

Escala. Control de Ira (C-Ira)	Correlación total de ítem	Alfa si ítem es borrado
Mantengo la paciencia	.480	.772
Trato de relajarme	.580	.741
Trato de calmarme	.646	.719
Trato de calmar mis sentimientos de enojo	.574	.743
Hago cosas para relajarme y calmarme	.539	.754

De forma general, las correlaciones de cada ítem con el total de los ítems de cada escala y subescala mostraron índices suficientes para aportar evidencia de consistencia interna. Los menores valores se continuaron observando en la escala de Expresión Interiorizada de la Ira (E-Ira-I), específicamente en los ítems: "Si me cae mal alguien, no se lo digo" y "temo enseñar o demostrar mi enojo"; sin embargo no se tomó la decisión de eliminarlos de la técnica porque cuando eran borrados no afectaban sustancialmente el valor alfa inicial de esta escala.

En la subescala Ira Rasgo Temperamento el ítem "me pongo furioso" no correlacionó lo suficiente con el total de los ítems, pero tampoco se decidió eliminarlo de la técnica, porque cuando se calculó el valor de alfa una vez excluido, no afectó el valor alfa inicial.

Cuando se analizaron los valores alfa cada vez que se desplazaba algún ítem, se observó que no afectaron significativamente los valores alfas totales (no se incrementaron), aspecto que sugirió que los ítems no deben ser eliminados de la técnica.

Otra medida importante de confiabilidad es el test-retest. A continuación mostramos estas correlaciones entre las dos aplicaciones de la técnica, al cabo de tres semanas de la primera aplicación.

Tabla 16. Fiabilidad Test-Retest de todas las dimensiones y facetas del STAXI-II N/A con el coeficiente r de Pearson.

Escala	Subescala	Coeficiente r de Pearson
I. E-Ira		0.26**
	Ia. E-Ira-S	0.27**
	Ib. E-Ira/VF	0.24**
II. R-Ira		0.31**
	IIa. R-Ira-T	0.30**
	IIb. R-Ira-R	0.28**
III. E-Ira-E		0.31**
IV. E-Ira-I		0.28**
V. C-Ira		0.29**

** . La correlación es significativa al nivel de 0.01

Como se observa las correlaciones fueron significativas y suficientes para demostrar la confiabilidad del instrumento.

No obstante en la escala de Ira-Estado (E-Ira), estas puntuaciones fueron ligeramente menores, aspecto que se explica por el hecho de que la ira que se mide en esa escala es la experimentada en el momento de la aplicación, y la misma puede variar al aplicarla en diferentes momentos; de forma que esta prueba estadística no sea quizás la evidencia más fuerte para aportar a la confiabilidad de esta escala.

Para comprobar la validez de constructo de la técnica se realizó un análisis factorial, con la técnica de los componentes principales, pues si se logra demostrar que determinados ítems se agrupan en un factor coincidente con los ítems que se agrupan en el mismo factor o escala-

subescala de la investigación original, entonces se evidencia que la técnica está evaluando el constructo sostenido por la teoría en la que se basa el instrumento.

Como la técnica tiene tres grandes dimensiones: Ira-Estado; Ira-Rasgo y Expresión-Control, se decidió ejecutar un análisis factorial por cada dimensión. En las tablas siguientes aparecen los resultados.

Tabla 17. Análisis Factorial. Análisis de los componentes principales con rotación varimax.
Escala Ira Estado

Ira Estado (E-Ira)	Cargas factoriales		
	1	2	3
Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)			
me siento molesto	.76	.14	.22
me siento enojado	.66	.25	.26
me siento irritado	.68	.16	.19
me siento de mal humor	.76	.19	.12
estoy furioso	.76	.18	.15
Ira-Estado-Expresión Física			
siento deseos de pegarle a alguien	.17	.84	.10
siento deseos de darle una patada a alguien	.21	.84	.10
siento deseos de tirar algo	.14	.60	.15
Ira-Estado-Expresión Verbal			
me siento con deseos de gritar fuerte	.13	.30	.83
siento deseos de gritar	.21	.19	.87

Al realizar el análisis factorial en la dimensión o escala de Ira-Estado, se encontró que la prueba separó tres factores. El primero coincidió exactamente con la subescala de Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira), pues agrupó los mismos ítems.

Sin embargo, a diferencia de la técnica original, este análisis factorial segregó la subescala Ira-Estado-Expresión de dicha técnica en dos factores, que se decidió nombrarlos Ira-Estado-Expresión Física y Ira-Estado-Expresión Verbal, pues el primero de ellos agrupó a los ítems que tienen relación con la tendencia a expresar físicamente el estado de la ira, y el segundo a aquellos ítems relativos a la expresión verbal. Como esta discriminación no combinó ítems de

expresión física con ítems de expresión verbal, sino que los separó; se consideró que podría integrarse en un solo factor que coincidiera con la estructura original.

Tabla 18. Análisis Factorial. Análisis de los componentes principales con rotación varimax. Escala Ira Rasgo.

Ira Rasgo (R-Ira)	Cargas factoriales	
	1	2
Ira-Rasgo-Temperamento (R-Ira-T)		
me siento enojado	.54	.22
me pongo furioso	.54	.29
me enojo rápidamente	.60	.31
me siento con ganas de protestar	.43	.37
soy malgenioso	.76	.21
Ira-Rasgo-Reacción (R-Ira-R)		
me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	.17	.55
me pongo furioso cuando me castigan injustamente	.23	.66
me enojo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	.13	.72
me enojo cuando me culpan por algo que yo no hice	.18	.72
siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	.26	.56

Cuando sometimos al análisis factorial la segunda escala, se separaron dos factores que coincidieron exactamente con los revelados por los estudios originales. Como presenta la tabla, se describieron perfectamente las subescalas de R-Ira-R y R-Ira-T integradas por los mismos ítems que sostienen el respectivo constructo.

Tabla 19. Análisis Factorial. Análisis de los componentes principales con rotación varimax. Escala Expresión y Control.

Expresión y Control	Cargas factoriales		
	1	2	3
Expresión Exteriorizada de Ira (E-Ira-E)			
Yo enseño o demuestro mi enojo	.59	-.22	.21
digo cosas crueles	.69	.12	-.12
pierdo la calma	.69	.01	-.14

soy discutidor	.67	-.07	-.02
hago cosas como tirar las puertas	.65	-.23	-.08
Expresión Interiorizada de Ira (E-Ira-I)			
Si me cae mal alguien, no se lo digo	.13	.26	.10
oculto o escondo mi enojo	.01	.62	.23
me guardo mi enojo	-.08	.69	.25
temo enseñar o demostrar mi enojo	-.27	.57	.21
me enojo por dentro, pero no lo demuestro	-.19	.68	.15
Control de Ira (C-Ira)			
mantengo la paciencia	-.13	.20	.61
trato de relajarme	-.23	.17	.77
trato de calmarme	-.18	.15	.78
trato de calmar mis sentimientos de enojo	-.11	.31	.67
hago cosas para relajarme y calmarme	.01	.18	.68

Cuando se introdujeron todos los ítems de las diferentes escalas de Expresión (Exteriorizada e Interiorizada) y la de Control, se obtuvo también una división compuesta por los mismos ítems que soportan los constructos teóricos de los que parte la técnica. Como se observa en la tabla, cada uno de los ítems saturan de forma más elevada en los factores que diferencia la teoría.

Otra de las pruebas estadísticas que utilizamos para comprobar la validez de constructo son las intercorrelaciones entre las diferentes escalas y subescalas de la técnica. La siguiente tabla nos expone estos resultados.

Tabla 20. Matriz de intercorrelaciones entre las diferentes dimensiones y facetas del STAXI-II N/A

	E-Ira	E-Ira-S	E-Ira/VF	R-Ira	R-Ira-T	R-Ira-R	E-Ira-E	E-Ira-I	C-Ira
E-Ira		0.85**	0.86**	0.42**	0.37**	0.33**	0.39**	0.07*	0.03
E-Ira-S			0.47**	0.35**	0.34**	0.25**	0.33**	0.09**	0.03
E-Ira/VF				0.37**	0.30**	0.31**	0.35**	0.04	0.01
R-Ira					0.83**	0.85**	0.54**	0.11**	0.13**

R-Ira-T						0.42**	0.50**	0.02	0.04
R-Ira-R							0.42**	0.15**	0.19**
E-Ira-E								-0.02	-0.05
E-Ira-I									0.45**
C-Ira									

** . La correlación es significativa al nivel de 0.01

Como se puede observar, las subescalas de E-Ira como de R-Ira correlacionaron alto y positivamente con sus escalas correspondientes.

La escala E-Ira con sus concernientes subescalas correlacionaron con la escala y subescalas de R-Ira, aspecto que demuestra la hipótesis planteada por Spielberger, 1988, donde se propone que si una persona posee una puntuación alta en Ira Rasgo, (experimenta de forma estable emociones de ira), experimentará de forma más frecuente la Ira Estado (en el momento de aplicación de la técnica).

Otro elemento que corrobora postulados teóricos es que la escala E-Ira con sus respectivas subescalas correlacionaron positivamente con la escala de E-Ira-E, específicamente la subescala E-Ira-V/F.

De manera que, en la muestra objeto de estudio, se comprobó que los individuos con elevadas puntuaciones de Ira estado (y sus correspondientes subescalas) fueron aquellos que expresaron más abiertamente su ira, y de forma más específica; los individuos que experimentaron una ira estado asociada con la expresión verbal y física (E-Ira-V/F) fueron también los que reportaron expresarla de forma exteriorizada.

Por otra parte, el hecho de que no existiera apenas correlación entre la E-Ira con las respectivas escalas de E-Ira-I y C-Ira respectivamente, añade evidencia empírica en muestras cubanas que permite robustecer la teoría psicológica que expresa, que como los individuos que controlan (C-Ira) y reprimen (E-Ira-I) su ira realizan determinados esfuerzos para manejar la misma, disminuye la experiencia de esta en términos de intensidad.

Por otra parte, se alcanzaron correlaciones considerables entre la escala R-Ira (y sus respectivas subescalas) con la escala de E-Ira-E, comprobándose en la muestra infanto-juvenil, que los niños y adolescentes que poseen puntuaciones elevadas de Ira Rasgo, son los que mayormente expresan de forma abierta y destructiva su ira (E-Ira-E), pues al ser más frecuente, es más probable que se exprese. Al contrario, esta escala de R-Ira, correlacionó muy escasamente con las escalas de E-Ira-I y C-Ira, aportando evidencia empírica a la teoría que expresa, que las personas que controlan a través de diferentes mecanismos su ira, disminuyen la intensidad y frecuencia de la misma; siendo poco probable que estos individuos posean una ira como rasgo.

Por último, se comprobó en la muestra objeto de estudio, que la escala de E-Ira-E correlacionó negativamente con la escala de E-Ira-I y la de C-Ira, aspectos que son coherentes con la teoría, en primer lugar porque son formas diferentes de expresión, y en segundo; porque se comprobó en la muestra que los niños cuya ira se expresó de forma abierta, no fueron los que la reprimieron, ni los que la controlaron. Sin embargo la correlación entre E-Ira-I y de C-Ira fue más considerable.

Para evaluar la validez relacionada con el criterio, se utilizó la validez concurrente y para ello se correlacionaron las diferentes escalas y subescalas del STAXI-II N/A, con el Autorreporte Vivencial. La siguiente tabla muestra estos resultados.

Tabla 21. Validez Concurrente mediante la prueba de correlación de Pearson

Escala s y Subescalas STAXI-II N/A	Vivencias del Autorreporte Vivencial				
	Ira	Tristeza	Miedo	Alegría	Irritabilidad
E-Ira	0.28**	0.21**	0.17**	0.00	0.40**
E-Ira-S	0.29**	0.24**	0.17**	-0.02	0.38**
E-Ira/VF	0.21**	0.16*	0.15*	0.01	0.35**
R-Ira	0.32**	0.18**	0.10	0.11	0.18**
R-Ira-T	0.21**	0.08	0.11	0.06	0.11
R-Ira-R	0.30**	0.22**	0.05	0.13*	0.19**
E-Ira-E	0.40**	0.27**	0.20**	0.00	0.37**
E-Ira-I	0.19**	0.18**	0.07	0.12	0.05
C-Ira	0.12	-0.009	-0.07	0.23**	-0.05

****.** La correlación es significativa al nivel de 0.01.

***.** La correlación es significativa al nivel de 0.05

Los resultados de las correlaciones otorgaron evidencia para la validez concurrente, porque existen correlaciones considerables entre las escalas de E-Ira, R-Ira y E-Ira-E del STAXI-II N/A; con la experiencia de ira del Autorreporte Vivencial. También existen correlaciones importantes de estas escalas con la vivencia de irritabilidad, que está muy asociada a la ira, especialmente a la escala de E-Ira-E.

Las escalas y subescalas del STAXI-II N/A, correlacionaron menos con la tristeza, si se compara con la irritabilidad y la ira del Autorreporte; aspecto que demuestra una diferencia de estas emociones; sin embargo la ira reportada en el STAXI-II N/A correlacionó más con la tristeza que con el miedo, aspecto que confirma la relación entre la tristeza y la ira, ya identificada por la escuela psicoanalítica quien destacó el presupuesto de que la tristeza es la ira dirigida hacia uno mismo.

No obstante, a pesar de que las correlaciones entre esta triada emocional permitieron establecer diferencias, el hecho de que se manifiesten correlaciones no desestimables, pudiera estar apoyando la asociación que existe entre estas emociones en el plano de la experiencia fenomenológica. El criterio que quizás más aporte a este tipo de validez sea la escasa, nula y en ocasiones negativa correlación entre la ira reportada en el STAXI-II N/A y la alegría del Autorreporte Vivencial; en este sentido se refleja que la ira está menos asociada con la alegría, que con la tristeza y el miedo, aspecto que coincide con los postulados teóricos y las evidencias empíricas reportadas por los investigadores de la emoción (Kuppens, 2005; Pérez, 2003; Rath, 2002).

3.4. Adaptación de baremos

3.4.1. Determinación de grupos muestrales y cálculo de baremos

Para determinar cuántas tablas de baremos son necesarias, se precisa calcular si existen diferencias entre los diferentes grupos (género: dos grupos y grado: 4 grupos), de manera que

la cantidad de tablas de baremos estará determinada por la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Los resultados de la aplicación de la prueba *t* para dos muestras independientes de varones y hembras demostró, como se referencia en el Anexo 14, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en toda la muestra, de forma que no se calcularon baremos diferentes para hembras y varones.

Por otra parte la utilización de la Prueba de Tukey (Anova one way-comparaciones múltiples post hoc) para evaluar las diferencias entre varios grupos, demostró que no existían marcadas diferencias entre los grupos de 4to y 6to, ni entre los de 9no y 11no, pero si entre los de 4to y 6to con los de 9no y 11no. (Consultar Anexo 14). Dados estos resultados se tomó la decisión de realizar solo dos tablas de baremos:

Una de varones y hembras de 4to y 6to grado y otra de ambos sexos de 9no y 11no grado respectivamente. Las tablas de baremos pueden ser consultadas en el Manual Profesional del STAXI-II N/A que se presenta al final de este capítulo.

3.7. Elaboración y Evaluación del Manual Profesional

Para la confección del Manual Profesional se tuvieron en cuenta los elementos esenciales necesarios que se referencian en el resto de los Manuales Profesionales consultados, incluido el de la presente técnica (Thomas Brunner y Charles Spielberger, 2009). Se seleccionó para este propósito, parte de la información presente en esta investigación que permitiera guiar al profesional en la comprensión de la teoría esencial que fundamenta la técnica, la aplicación, calificación e interpretación.

Finalmente se decide elaborar una encuesta a profesionales (Consultar Anexo 15), con el propósito de evaluar la calidad del Manual Profesional. Los resultados de la misma demostraron que, de acuerdo a la opinión de los 10 especialistas consultados (100% psicólogos; promedio de 18 años de experiencia; 60% profesores con experiencia en la práctica clínica; 40% psicólogos clínicos infantiles; 60% Máster en Ciencias; 20% Doctores en Ciencias; 20% Profesores Titulares; 40% Profesores Auxiliares; 40% Profesores Asistentes), los fundamentos teóricos incluidos en el Manual y que sustentan la técnica, son suficientes

(100%); un 90% calificó de "Completamente" su consideración acerca de la posibilidad de comprensión del Manual por parte del lector, debido a la adecuada estructura, claridad y organización del mismo.

En otro apartado se obtuvo que el 100% de los encuestados consideró suficiente las propiedades psicométricas incluidas en el Manual. En relación a la descripción de la aplicación, el 70% consideró suficiente la información presente en la técnica, mientras que un 30% refirió que no era suficiente, sugiriendo que podían establecerse indicaciones generales sobre la condiciones de la aplicación y uso del rapport.

Por otra parte, el 100% calificó de "Suficiente" y "Absolutamente Suficiente" la descripción de la estructura interna de la técnica (escalas, subescalas, ítems y aspectos que son medidos por estos), para facilitar su interpretación. Finalmente un 70% declaró que la pauta de calificación era "Suficiente" mientras que un 30% la reportó como "Más Suficiente que Insuficiente", sugiriendo que podían especificarse por pasos las pautas interpretativas, aunque reconocieron que con la información presente era completamente posible la interpretación y calificación.

Cómo en dos aspectos esenciales de la estructura del Manual: aplicación y calificación/interpretación se recibieron sugerencias interesantes, se decidió crear un nuevo Manual con la incorporación de estas sugerencias. Dado el hecho de que las indicaciones planteadas no comprometían la calidad y rigor de la propuesta inicial y por el hecho de que investigaciones como la presente, no deben exceder un número determinado de cuartillas, se presenta en Anexo No 16 de la presente investigación el Manual inicial, denominándolo: Manual Profesional. Versión Abreviada.

El Manual Profesional en su Versión Completa se encuentra listo para ser divulgado entre los profesionales a fin de propiciar los diagnósticos relativos a los fenómenos emocionales de ira, que coadyuven a mejores estrategias interventivas.

CONCLUSIONES

- La versión original del STAXI-II C/A fue traducida y posteriormente sometida a juicio de especialistas quienes consideraron pertinente su adaptación y validación para la población cubana.
- El estudio piloto realizado en muestras infanto-juveniles evidenció la suficiencia y eficacia de la técnica STAXI-II N/A para la evaluación de la ira en nuestro contexto.
- Los resultados de la aplicación de la versión cubana del STAXI-II N/A a una muestra normativa amplia de nuestro medio, revelaron altos niveles de confiabilidad, tanto la referida a la consistencia interna como a la consistencia en el tiempo. Por otro lado, se reflejaron altos criterios de validez de contenido, de criterio y de constructo.
- Se adaptaron los baremos del STAXI-II N/A para la población infanto-juvenil, a través de los procedimientos estadísticos requeridos.
- El Manual Profesional de STAXI-II N/A, elaborado con el objetivo de guiar metodológicamente a los profesionales interesados en emplear esta técnica; resultó ser favorablemente valorado por los profesionales encuestados.
- Como resultado del proceso de adaptación a la población cubana del STAXI-II N/A llevado a cabo en la presente investigación, hoy nuestros profesionales pueden tener a su disposición un instrumento riguroso y confiable para la evaluación de la ira en la etapa infanto-juvenil.

RECOMENDACIONES.

- Aplicar el STAXI-II en muestras infanto-juveniles con diferentes diagnósticos psicológicos y médicos, a fin de adaptar los baremos para estos tipos de muestras.
- Publicar el Manual Profesional del STAXI-II N/A y realizar diversos talleres y entrenamientos con el fin de preparar a nuestros profesionales en el uso de esta útil y necesaria herramienta diagnóstica.
- Realizar estudios de evaluación psicológica comparativos, donde se valoren emociones de ansiedad, depresión e ira, para comprender mejor el papel de esta última en los diferentes diagnósticos existentes respecto a las dos primeras o para considerar, en congruencia con los corrientes más actuales, si la ira puede constituirse en el centro de una condición diagnóstica infanto-juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abarca, M.C. (2003). La educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica. Tesis doctoral. Barcelona.
- Acosta, C.G. (2010). Configuración y expresión de los estados psicológicos de ansiedad y depresión en los pacientes tratados por enfermedad oncológica tributarios a tratamiento de quimioterapia. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Médica, Santa Clara.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andrade, M.R. (2005). Bateria de exploración neurocognitiva abreviada en el estudio de niños con epilepsia focal benigna de la infancia con paroxismos centrotemporales. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Médica, Santa Clara.
- Averill, J.R. (1983). Studies on anger and aggression. Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Avilés, J.M., Torres, N., Vian, M.B. (2008). Equipos De ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), 863-886.
- Barrett, L.F., Mesquita, B., Ochsner, K.N. y Gross, J.J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of psychology*, 58, 373-403.
- Becerra García, A.M., Madalena, A.C., Estanislau, C., Rodríguez Rico, J.L. y Díaz, H. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (1), 75-81.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45 (4), 494-503.
- Berkowitz, L., Harmon-Jones, E. (2004). Toward and understanding of determinants of anger. *Emotion*, 4 (2), 107-130.
- Boman, P., Curtis, D., Furlong, M.J. y Smith, D.C. (2006). Cross-validation and rasch analysis of the Australian version of the Multidimensional School Anger Inventory-Revised (MSAI-R). *Journal of psychoeducational assessment*, 24 (3), 225-242.

- Brunner, T.M. y Spielberger, Ch. D. (2009). State-Trait Anger Expression Inventory-II Child and Adolescent (STAXI-II C/A) professional manual. U.S.A. Psychological Assessment Resources, Inc (PAR).
- Cano-Vindel, A., Sirgo, A. y Díaz-Ovejero, B. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: relaciones con salud y enfermedad. En: E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero, Emociones y salud, pp. 69-90. Madrid. Ariel. (1999).
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L. y Piraquive- Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*, 10 (4), 517-528.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del Bullying. *Boletín Pediátrico*, 48, 353-358.
- Cerezo, M.V., Ortiz Tallo, M. y Cardenal, V. (2009). Expresión de emociones y bienestar en un grupo de mujeres con cáncer de mama: una intervención psicológica. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 131-140.
- Colectivo de autores. (2003). Psicodiagnóstico. Selección de lecturas. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Conger, R.D., Neppl, T., Kim, K.J. y Scaramella, L. (2003). Angry and aggressive behavior across three generations: a prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of abnormal child psychology*, 31 (2), 143-160.
- Craig, G.J. (1983). Human Development. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
- Cuyás, A. (1970). Gran diccionario CUYÁS. La Habana. Edición Revolucionaria.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E.R., Lynch, R.S., Morris, Ch.D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy*, 34 (7), 575-590.
- Deffenbacher, J.L., Demm, P.M., Brandon, A.D. (1986). High general anger: Correlates and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 24 (4), 481-489.
- del Barrio, V., Aluja Anton., Spielberger, Ch. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and individual differences*, 37, 227-244.

- del Rosario, M.N. (1996). Creación y validación de un sistema para medir la calidad de vida percibida y reportada en niños y adolescentes con cáncer. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Médica, Santa Clara.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz, I.C. (2008). Los determinantes psicológicos de la calidad de vida. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Santiago de Cuba.
- Eckhardt, Ch., Deffenbacher, J.(1995). Diagnosis of anger disorders. En H. Kassirer. *Anger disorders. Definition, diagnosis and treatment*. (pp 27-47). Washington, D.C : Taylor and Francis.
- Edmonson, C., Conger, J. (1996). A review of treatment efficacy for individuals with anger problems: Conceptual, assessment, and methodological issues. *Clinical Psychology Review*, 16 (3), 251-275.
- Fernández, R.B. (2002). Introducción a la evaluación psicológica. Tomo I y II. España. Ediciones Pirámide.
- Fernández, R.B. (2005). Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos. España. Pirámide.
- Gansle, K.A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of school psychology*, 43, 321-341.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38 (3), 493-507.
- Goleman, D. (2002). Inteligencia Emocional. (2. ed.). España: Editorial Kairós.
- Gómez_Fraguela, J.A y González, B.I. (2010). El papel de la personalidad y la ira en la explicación de las conductas de riesgo al volante en mujeres jóvenes. *Anales de Psicología*, 26 (2), 318-324.
- Gómez Maguet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (3), 435-447.
- González, F. LI. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica. La Habana. Editorial Ciencias Médicas.

González, R. (2008). Clínica Psiquiátrica Actual. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Górriz, A. B. (2009). Roles implicados en el acoso escolar: Comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad. Tesis de doctorado no publicada. Castellón de la Plana. Universitat Jaume.

Grau, Y.V. (2011). Caracterización de la ansiedad y depresión en familiares de pacientes con enfermedad oncológica tributarios a tratamiento de quimioterapia. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Médica, Santa Clara.

Greco, C., Morelato, G. y Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad*, 81-94.

Gutiérrez, T., Raich, R.M., Sánchez, D. y Deus J. (2003). Instrumentos de evaluación en psicología de la salud. Madrid. Alianza Editorial, S.A.

Hagglund, K.J., Clay, D.L., Frank, R.G., Beck, N.C., Kashani, J.H., Hewett, J., Johnson, J., Goldstein, D.E. y Cassidy, J.T. (1994). Assessing anger expression in children and adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 19 (3), 291-304.

Hernández, R.S., Fernández, C.C. y Baptista, P.L. (2006). Metodología de la investigación. (4. ed.) México. McGraw-Hill.

Hernández, R.S. (2003). Metodología de la investigación. (1. ed.). La Habana. Editorial Félix Varela.

Hersen, M. y Gross, A.M. (2008). Handbook of Clinical Psychology. Volume 2. Children and adolescents. New Jersey. John Wiley & Sons, Inc.

Hilgard's Introduction to psychology. (13a. ed.). (2000). EE.UU: Harcourt College Publishers.

Hoyos, O., Aparicio, J., Córdova, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 016, 1-28.

Hubbard, J.A., Parker, E.H., Ramsden, S.R., Flanagan, K.D., Relyea, N., Dearing, K.F., Smithmyer, C.M., Simons, R.F. y Hyde, C.T. (2004). The relations among observational, physiological, and self-report measures of children's anger. *Social development*, 13 (1), 14-39.

Jenkins, J.M. y Ball S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social regulatory aspects of emotion. *Cognition and emotion*, 14 (2), 261-282.

- Kassinove, H., Sukhodolsky, D.G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove. *Anger disorders. Definition, diagnosis and treatment*. (pp 1-26). Washington, D.C: Taylor and Francis.
- Kemp, S. y Strongman, K.T. (1995). Anger theory and management: a historical analysis. *American Journal of Psychology*, 108 (3), 397-417.
- Kerr, M.A. y Schneider, B.H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical psychology review*, 28, 559-577.
- Kitchens, S.A., Rosén, L.A. y Broaten, E.B. (1999). Differences in anger, aggression, depression and anxiety between ADHD and non-ADHD children. *Journal of attention disorders*, 3 (2), 77-83.
- Kuppens, P., Mechelen, I., Smits, D.J., De Boeck, P. (2003). The appraisal basis of anger: Specificity, Necessity, and sufficiency of components. *Emotion*, 3 (3), 254-269.
- Kuppens, P., Van Mechelen, I. y Meulders M. (2004). Every cloud has a silver lining: interpersonal and individual differences determinants of anger-related behaviours. *Personality and social psychology bulletin*, 30 (12), 1550-1564.
- Kuppens, P. (2005). Interpersonal determinants of trait anger: low agreeableness, perceived low self-esteem, and the amplifying role of the importance attached to social relationships. *Personality and individual differences*, 38, 13-23.
- Lamarche, V., Brendgen, M. (2006). Do friendships and siblings relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development*, 15 (3), 373-393.
- Lamb, J.M., Puskar, K.R., Sereika, S., Patterson, K. y Kaufmann, J.A. (2003). Anger assessment in rural high school students. *The journal of school nursing*, 19 (1), 30-40.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- Leff, S.S., Cassano, M., MacEvoy, J.P. y Costigan, T. (2010). Initial validation of a knowledge-based measure of social information processing and anger management. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 1007-1020.
- León, D. (2006). ¿Es explicable la consciencia sin emoción?: una aproximación biológico afectiva a la experiencia consciente. *Revista latinoamericana de psicología*, 38 (2), 361-381.

- León Rodríguez, D.A y Sierra Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista latinoamericana de psicología*, 40 (1), 35-45.
- Lyubomirsky, S. y Tkach, C. (2003). The consequences of dysphoric rumination. En C. Papageorgiou y A. Wells (eds.), *Rumination: Nature, theory and treatment of negative thinking in depression* (pp. 21-41). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Marquez, J.P. (1998). Modelo de psicoterapia individual para el enfrentamiento de los trastornos neuróticos en pacientes adultos. Tesis en opción al título de Máster en Psicología Médica, Santa Clara.
- Martínez; F.S. y Fernández, J.C. (1994). Emoción y salud. Desarrollos en psicología básica y aplicada. *Anales de psicología*, 10 (2), 101-109.
- McCarthy, M.A., Pullen, L., Barnes, A.F. y Alpert, J. (1998). Childhood anger: so common, yet so misunderstood. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 11 (2), 69-77.
- Miguel-Tobal, J. y Cano-Vindel, A. (2002). Emoción y clínica: psicopatología de las emociones. En F. Palmero, E.G. Fernández, F. Martínez y M. Chóliz (Eds), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp.571-581). Madrid: McGraw-Hill.
- Molerio Pérez, O. (2004) Programa para el autocontrol emocional de pacientes con hipertensión arterial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Santa Clara.
- Molerio Pérez, O, Nieves Achón Z., Otero Ramos I. (2004). Manual de Inventario de Ira Rasgo-Estado STAXI-2. .Adaptación Cubana .Editorial Feijoo. Cuba
- Molerio Pérez, O, Nieves Achón Z., Otero Ramos I. (2004). Manual de Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad ISRA-B .Adaptación Cubana .Editorial Feijoo. Cuba.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del psicólogo*, 66, 70-78.
- Musante, L., Treiber, F.A., Davis, H.C., Waller, J.L. Y Thompson, W.O. (1999). Assessment of self-reported anger expression in youth. *Assessment*, 6 (3), 225-233.
- Musante, L. y Treiber, F.K. (2000). The relationship between anger-coping styles and lifestyle behaviors in teenagers. *Journal of adolescent health*, 27, 63-68.

- Navarro, J.S. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de psicología*, 20 (2), 223-240.
- Noakes, M., Rinaldi, C. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 881-891.
- Padilla, Y.H. (2008). Influencia del proyecto "Para una sonrisa" en el bienestar emocional de los pacientes pediátricos hospitalizados que padecen enfermedades crónicas, en la provincia de Villa Clara. Trabajo de Diploma. Santa Clara.
- Palmero, F., Díez, J., Diago, J., Moreno, J., Oblitas, L. (2007). Hostilidad, psicofisiología y salud cardiovascular. *Suma psicológica*, 14 (1), 23-50.
- Pérez, M.A. (2003). Procesos de valoración y correlatos psicofisiológicos en la emoción de la ira. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. España
- Piquera, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 35-47.
- Portero, D.C. (1996). Las contradicciones internas de la personalidad en la determinación de los estados patológicos y no patológicos de la ansiedad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias psicológicas. Santa Clara.
- Potegal, M., Gerhard, S., Spielberger, Ch. (2010). International Handbook of Anger. Constituent and concomitant biological, psychological and social processes. New York. Springer.
- Rabal, V.V. y Martini, T.S. (2009). Maternal socialization of childrens anger, sadness and physical pain in two communities in Gujarat, India. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (3), 215-229.
- Rath, N. (2002). The power to feel fear and the one to feel happiness are the same. *Journal of happiness studies*, 3, 1-21.
- Real Academia de la lengua española. (2001). Diccionario de la lengua española. (22. ed.). España. Espasa Calpe, S.A.
- Remor, E., Amorós, M., Carrobbles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de la ira en relación al malestar físico. *Anales de Psicología*, 22 (1), 37-44.

- Runions, K.C. y Keating, D.P. (2010). Anger and inhibitory control as moderators of childrens hostile attributions and aggression. *Journal of applied developmental psychology*, 31, 370-378.
- Salisch, M. von., Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of social and personal relationships*, 22 (6), 837-855.
- Sandin, B., Chorot, P., Valiente, R., Chorpita, B. (2010). Development of a 30-ítem version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 15 (3), 165-178.
- Sani F. y Todman J. (2006). Experimental design and statistics for psychology. A first course. Estados Unidos. Blackwell Publishing.
- Sanz, Y., Schneider, B., Soteras, M. y Santana, Y. (2008). Modalities of anger expression and the psychosocial adjustment of early adolescents in eastern Cuba. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 32 (3), 207-217.
- Sattler, J.M. y Hoge, R.D. (2008). Evaluación infantil. Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas. Vol II. (5. ed.) México. Editorial El Manual Moderno.
- Schimmel, S. (1979). Anger and its control in Graeco-Roman and modern psychology. *Psychiatry*, 42, 320-337.
- Schneider, B. H., Normand, S., Soteras del Toro, M., Santana Gonzalez, Y., Guilarte Tellez, J. A., Carbonell Naranjo, M., Musle, M. et al. Distinguishing features of Cuban children referred for professional help because of ADHD. Manuscrito presentado para publicación.
- Smith, C.A. y Kirby L.D. (2004). Appraisal as a pervasive determinant of anger. *Emotion*, 4 (2), 133-138.
- Spielberger, C.D., Krasner, S.S. y Solomon, E.D. (1988). The experience, expression and control of anger. En M.P. Janisse (Ed.), *Health Psychology: Individual differences and stress* (p 90-108). New York: Springer-Verlag.
- Starner, T.M. y Peters R.M. (2004). Anger expression and blood preassure in adolescents. *The journal of school nursing*, 20 (6), 335-342.

- Suinn, R.M. (2001). The terrible twos-Anger and anxiety. Hazardous to your health. *American Psychologist*, 56 (1), 27-36
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., Gorman, B.S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and violent behaviour*, 9, 247-269.
- Vecchio, T., O'Leary, K. (2004). Efectividad de los tratamientos de ira para problemas de ira específicos: Una revisión meta-analítica. *Clinical Psychology Review*, 24 (2), 15-34.
- Weiner, I.B., Schinka, J.A. y Velicer, W.F. (2003). Handbook of psychology. Volume 2. Research methods in psychology. New Jersey. John Wiley & Sons, Inc.
- Wilkowski, B.M. y Robinson, M.D. (2008). The cognitive basics of trait anger and reactive aggression: An integrative analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 12 (1), 3-21.
- Williams, S., Conger, K., Blozis, S. (2007). The development of interpersonal aggression during adolescence: The importance of parents, siblings, and family economics. *Child Development*, 78 (5), 1526-1542.

Anexo 1: Escala Pediátrica de Expresión de la Ira

Por favor ponga una cruz en el cuadro que usted cree corresponde a cada una de las afirmaciones: Casi nunca, A veces y Muchas veces. Piense con detenimiento en cada pregunta, nos ayudaría si respondiese todos los incisos lo mejor que pueda, incluso si no está absolutamente seguro o si la pregunta le parece un poco rara. Por favor, responda teniendo en cuenta su comportamiento durante los últimos seis meses o curso escolar.

Nombre:

	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Muchas veces</i>
1. Yo controlo mi mal genio/mal humor.			
2. Yo demuestro mi ira/cólera.			
3. Yo retengo/reprimo mi cólera/ira dentro de mí mismo.			
4. Cuando estoy encolerizado/a hablo con alguien hasta sentirme mejor.			
5. Hago cosas tales como tirar fuerte las puertas.			
6. Yo oculto mi ira.			
7. A pesar del enojo, mantengo la calma.			
8. Yo ataco a cualquier cosa que me haga sentir furioso/a.			
9. Exploto/enloquezco por dentro, pero no lo demuestro.			
10. Cuando estoy encolerizado hago cosas completamente diferentes hasta calmarme.			
11. Cuando me enojo digo cosas indignas y desagradables.			
12. Puedo autocontrolarme para no perder los estribos y encolerizarme.			
13. Cuando estoy enojado, trato de poner en orden el problema, calmadamente.			
14. Pierdo los estribos/me encolerizo.			
15. Temo demostrar mi cólera/rabia.			

Anexo 2: Generalidades de las Escalas y Subescalas del STAXI-II N/A

Escala (E) / Subescala (S)	Nº de ítems	Escala/ Rango Subes- cala	Descripción
(E) Ira-Estado (E-Ira)	10	10-30	Mide la intensidad de las experiencias de ira y la medida en la que un niño o adolescente expresa su ira en un momento específico
<i>(S) Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)</i>	5	5-15	Mide la intensidad de las experiencias de ira que un niño está actualmente sintiendo
<i>(S) Ira-Estado-Expresión (E-Ira/VF)</i>	5	5-15	Mide la intensidad de las experiencias actuales relacionadas con la expresión verbal y física de la ira.
(E) Ira-Rasgo. (R-Ira)	10	10-30	Mide con qué frecuencia las vivencias de ira son experimentadas regularmente
<i>(S) Rasgo Ira Temperamento (R-Ira-T)</i>	5	5-15	Mide la disposición a experimentar ira sin una provocación específica.
<i>(S) Rasgo-Ira-Reacción (R-Ira-R)</i>	5	5-15	Mide la frecuencia con que las emociones de ira son experimentadas en situaciones que involucran frustración y/o evaluación negativa.
(E) Expresión Exteriorizada de la Ira (E-Ira-E)	5	5-15	Mide con qué frecuencia las emociones de ira son expresadas por vía verbal o a través de conductas agresivas
(E) Expresión Interiorizada de la Ira (E-Ira-I)	5	5-15	Mide con qué frecuencia las emociones de ira son experimentadas pero no expresadas (suprimidas)
(E) Control de Ira (C-Ira)	5	5-15	Mide con qué frecuencia un niño o adolescente trata de controlar la expresión interna o externa de las emociones de ira.

Anexo 3: Estudios recientes que han usado el STAXI, STAXI-II (versión adulta) y STAXI-II N/A (versión infanto-juvenil española). Escalas y subescalas con correlaciones de validez reportadas para poblaciones infanto-juveniles.

Estudio	Técnica /Escala	Muestra	Correlaciones con las escalas del STAXI				
			E-Ira	R-Ira	E-Ira-E	E-Ira-I	C-Ira
Santiesteban y Alvarado (2009)	Múltiples técnicas	2 208 estudiantes escolares de España					
	CA-PA		.42	.67			
	EADI		.40	.61			
Reyes, Meininger, Liehr, Chan & Mueller (2003)	CHCM	394 adolescentes	-.29	-.41	-.24	-.29	.31
del Barrio, Aluja y Spielberger (2004)	Múltiples técnicas	2191 niños y adolescentes de zonas urbanas de España					
	AFV	Varones (n=1251)	.41	.50	.46	.11	-.13
		Hembras (n=940)	.36	.57	.51	.06	-.32
	CCG Estabilidad Emocional	Varones (n=1251)	-.10	-.37	-.27	-.19	.33
		Hembras (n=940)	-.23	-.57	-.49	-.01	.30
	CPE Neuroticismo	Varones (n=1251)	.22	.39	.27	.27	-.12
		Hembras (n=940)	.24	.43	.30	.23	-.26
García-León et al. (2002)	CA	384 adolescentes tardíos y adultos jóvenes españoles	.25	.53	.60	.33	-.33
Hagglund et al. (1994)	Múltiples técnicas	78 adolescentes hospitalizados y 58 sanos					
	EDE-IV Ira				.42	-.22	-.38
	EDE-IV Hostilidad				.18	.00	-.26
	LCI Agresión				.31	-.09	-.21

Nota. CA-PA= Cuestionario de Agresión para Preadolescentes y Adolescentes hispanos (Santiesteban, Alvarado y Recio, 2007). EADI= Escala de Agresión Directa e Indirecta (Bjorkqvist, Lagerspetz y

Osterman, 1992). CHCM = Cuestionario de Hostilidad Cook-Medley (Cook y Medley, 1954). AFV = Agresividad Física y Verbal (Caprara y Pastorelli, 1993). CCG = Cuestionario de los Cinco Grandes (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini, 1993). CPE = Cuestionario de Personalidad de Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1975). CA = Cuestionario de Agresión (Buss y Perry, 1992). EDE = Escala Diferencia de Emoción (Izard, Dougherty, Blowxom y Kotsch, 1974). LCI = Lista del Comportamiento Infantil (Achenbach y Rescorla, 2001)

Anexo 4: Comparación estructural del STAXI-II (Versión Estadounidense-VE), STAXI-II (Versión Española-Cubana-VEC) y STAXI-II C/A (Versión Estadounidense-VE).

Dominio de Ira	Escala/Subescala	No de ítems del STAXI-II (VE)	No de ítems del STAXI-II (VEC)	No de ítems del STAXI-II C/A (VE)
Experiencia	Estado-Ira (E-Ira)	15	15	10
	Estado Ira-Sentimiento (E-Ira-S)	5	5	5
	Estado Ira-Verbal (E-Ira-V)	5	5	5*
	Estado Ira-Físico (E-Ira-F)	5	5	
	Rasgo-Ira (R-Ira)	10	10	10
	Rasgo Ira-Temperamento (R-Ira-T)	4	5	5
	Rasgo Ira-Reacción (R-Ira-R)	4	5	5
	Ítems adicionales	2	0	0
Expresión	Expresión Ira-Exteriorizada (E-Ira-E)	8	6	5
	Expresión Ira-Interiorizada (E-Ira-I)	8	6	5
Control	Control Ira-Externo	8	6	5**
	Control Ira-Interno	8	6	
Total Ítems		57	49	35

*Esta subescala contiene tres ítems de Estado Ira-Físico y dos de Estado-Ira-Verbal. Se encuentra referida como la subescala Estado Ira-Expresión (E-Ira/VF) en el STAXI-II C/A. Esta combinación de ítems estuvo apoyada en los análisis factoriales llevados a cabo por los autores de la técnica. ** Esta escala contiene 4 ítems de Control Ira-Interno y uno de Control Ira-Externo. Se refiere como escala de Control Ira (C-Ira) en el STAXI-II C/A. Esta combinación de ítems también estuvo apoyada en los análisis factoriales.

Anexo 5: Coeficientes alfa de Consistencia Interna para las escalas y subescalas del STAXI-II
C/A de la muestra normativa.

	Alfas						
Escala/Subescala	Varones por grupo de edad			Hembras por grupo de edad			Muestra total
	9-11	12-14	15-18	9-11	12-14	15-18	
Estado-Ira (E-Ira)	.85	.85	.88	.83	.90	.88	.87
Estado Ira Sentimiento (E-Ira-S)	.77	.77	.84	.66	.81	.80	.79
Estado Ira-Expresión (E-Ira/VF)	.82	.79	.86	.85	.87	.86	.84
Rasgo-Ira (R-Ira)	.81	.76	.80	.81	.83	.78	.80
Rasgo Ira-Temperamento (R-Ira-T)	.76	.74	.82	.77	.79	.76	.78
Rasgo Ira-Reacción (R-Ira-R)	.66	.67	.72	.72	.75	.70	.71
Expresión Ira Exteriorizada (E-Ira-E)	.69	.74	.69	.72	.72	.64	.70
Expresión Ira-Interiorizada (E-Ira-I)	.57	.76	.72	.72	.70	.75	.71
Control de Ira (C-Ira)	.68	.78	.80	.81	.80	.80	.79

Anexo 6: Intercorrelaciones (r) entre las escalas y subescalas del STAXI-II C/A en la muestra normativa.

Escala/Subescala	Escala/Subescala								
	(E - Ira)	(E - Ira - S)	(E - Ira / VF)	(R - Ira)	(R - Ira - T)	(R - Ira - R)	(E - Ira - E)	(E - Ira - I)	(C - Ira)
Estado Ira (E-Ira)	-								
Estado Ira-Sentimiento (E-Ira-S)	.90**	-							
Estado Ira-Expresión (E-Ira/VF)	.90**	.62*	-						
Rasgo Ira (R-Ira)	.51**	.49*	.44*	-					
Rasgo Ira-Temperamento (R-Ira-T)	.53**	.51*	.46*	.86*	-				
Rasgo Ira-Reacción (R-Ira-R)	.34**	.32*	.29*	.84*	.44**	-			
Expresión Ira-Exteriorizada (E-Ira-E)	.40**	.35*	.37*	.65*	.66**	.44*	-		
Expresión Ira-Interiorizada (E-Ira-I)	-.07*	-.04	-.07	-.03	-.10**	.05	-.26*	-	
Control de Ira (C-Ira)	-.22*	-.17*	-.21*	-.19*	-.28**	-.04	-.28*	.43*	-

*p<.05. **p<.01

Anexo 7: Versión original (inglés) del STAXI-II C/A (child-adolescent version)

I N S T R U C T I O N S

This booklet has three parts. Each part has different instructions for responding to sentences that people use to describe their feelings and behavior. Read the directions for each part carefully before circling your responses.

For each sentence, please circle the number under the answer that describes you best. There are no right or wrong answers. Circle only one number for each sentence.

The sentences in Part 1 ask about **how you feel right now**. For the sentences in Part 1, use the following guide:

Circle **1** if you feel this way **Not at all** right now

Circle **2** if you feel this way **Somewhat** right now

Circle **3** if you feel this way **Very much** right now

The sentences in Part 2 ask about **how often you usually feel a certain way**. For the sentences in Part 2, use the following guide:

Circle **1** if you **Hardly ever** feel this way

Circle **2** if you **Sometimes** feel this way

Circle **3** if you **Often** feel this way

The sentences in Part 3 ask about **how often you feel or act a certain way when you are angry**. For the sentences in Part 3, use the following guide:

Circle **1** if you **Hardly ever** feel or act this way when you are angry

Circle **2** if you **Sometimes** feel or act this way when you are angry

Circle **3** if you **Often** feel or act this way when you are angry

If you make a mistake, **DO NOT ERASE**. Draw an **X** through the answer you want to change and then circle the correct answer.

1. I feel upset.

1



Before you start, please print your name, mark the correct box to tell us if you are a boy or a girl, today's date, how old you are, your grade in school, and the name of your school at the top of the next page.

Copyright © 1979, 1986, 1988, 1995, 1998, 1999, 2007, 2009 by Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR). All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of Psychological Assessment Resources, Inc. This form is printed in teal and black ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.

Answer Sheet

Name : _____

Gender: Boy ___ Girl ___ Age : ___

Part 1 Directions: The sentences below talk about feelings people sometimes have. Read each sentence below and then circle the response that indicates how you feel right now. There are no right or wrong answers. Be honest. Do not spend too much time on any sentence.

		Not at all	Somewhat	Very much
1	I feel annoyed	1	2	3
2	I feel angry	1	2	3
3	I feel irritated	1	2	3
4	I feel like shouting out loud	1	2	3
5	I feel like hitting someone	1	2	3
6	I feel like yelling	1	2	3
7	I feel like kicking somebody	1	2	3

8	I feel grumpy	1	2	3
9	I feel like throwing something	1	2	3
10	I am mad	1	2	3

Part 2 Directions: The sentences below talk about feelings people sometimes have. Read each sentence below and then circle the response that indicates **how often you usually feel that way**. There are no right or wrong answers. Be honest. Do not spend too much time on any sentence.

		Hardly ever	Sometimes	Often
11	I feel angry	1	2	3
12	I get mad	1	2	3
13	I get angry quickly	1	2	3
14	I feel annoyed when I do a good job and no one notices me	1	2	3
15	I get mad when I am punished unfairly	1	2	3
16	I feel grouchy	1	2	3
17	I get angry when I do well and am told I did something wrong	1	2	3
18	I feel angry when I am blamed for something I did not do	1	2	3
19	I am hotheaded	1	2	3
20	I feel like yelling when I do something good and someone says I did bad	1	2	3

Continúa

Part 3 Directions: Everyone feels angry from time to time, but people differ in what they do when they are angry. The sentences below talk about how you may feel or act when you are

angry. Read each sentence and then circle the response that best describes how often you feel or act that way when you are angry. There are no right or wrong answers. Be honest. Do not spend too much time on any sentence.

		Hardly ever	Sometimes	Often
21	I show my anger	1	2	3
22	If I do not like someone, I keep it a secret	1	2	3
23	I keep my cool	1	2	3
24	I say mean things	1	2	3
25	I hide my anger	1	2	3
26	I try to relax	1	2	3
27	I lose my temper	1	2	3
28	I keep my anger in	1	2	3
29	I try to calm down	1	2	3
30	I try to calm my angry feelings	1	2	3
31	I get into arguments	1	2	3
32	I do something to relax and calm down	1	2	3
33	I am afraid to show my anger	1	2	3
34	I do things like slam doors	1	2	3
35	I get mad inside, but do not show it	1	2	3

INSTRUCCIONES

Este folleto contiene tres partes. Cada una posee distintas instrucciones para responder a las oraciones que las personas utilizan para describir sus sentimientos y comportamiento. Lea cuidadosamente cada parte antes de hacer un círculo en su respuesta.

Para cada oración, por favor haga un círculo en el número que mejor lo describe a usted. No hay respuestas correctas o incorrectas. Haga el círculo en un número solamente para cada oración.

Las oraciones en la Parte 1 le preguntan cómo se siente usted **en estos momentos**. Para las oraciones en la Parte 1, utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** **si no se siente** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **2** **si siente de algún modo** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **3** **muy** de esa manera ahora mismo

Las oraciones en la Parte 2 le preguntan **cuán frecuentemente** de forma general se siente usted de cierta manera. Para las oraciones en la Parte 2 utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** **si casi nunca** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **2** **algunas veces** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **3** **frecuentemente** se siente de esa manera

Las oraciones en la Parte 3 le preguntan **con qué frecuencia usted se siente y actúa** de cierta forma cuando está enfadado. Para las oraciones en la Parte 3 utilice la siguiente guía

Haga un círculo en el **1** **si casi nunca** se siente o actúa de esa manera cuando está enfadado

Haga un círculo en el **2** **si algunas veces** se siente o actúa de cierta manera cuando está enfadado

		En nada	Un poco	Bastante
1	Me siento molesto	1	2	3
2	Me siento enfadado	1	2	3
3	Me siento irritado	1	2	3
4	Me siento con deseos de gritar fuerte	1	2	3
5	Siento deseos de pegarle a alguien	1	2	3
6	Siento deseos de gritar	1	2	3
7	Siento deseos de patear a alguien	1	2	3
8	Me siento gruñón	1	2	3
9	Siento deseos de lanzar algo	1	2	3
10	Estoy furioso	1	2	3

Parte 2 Instrucciones Las oraciones de abajo hablan cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica con qué frecuencia **generalmente** te sientes así. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sé honesto y no emplees mucho tiempo en cada oración.

		Casi nunca	A veces	Frecuent e mente
11	Me siento enfadado	1	2	3
12	Me pongo furioso	1	2	3
13	Me enfado rápidamente	1	2	3
14	Me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	1	2	3
15	Me pongo furioso cuando me castigan injustamente	1	2	3
16	Me siento protestón	1	2	3
17	Me enfado cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	1	2	3
18	Me enfado cuando me culpan de algo que no hice yo	1	2	3
19	Soy excitable	1	2	3
20	Siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice lo hice mal	1	2	3

Parte 3 Instrucciones Todos nos enfadamos de vez en cuando, pero las personas reaccionan de forma diferente cuando se enfadan. Las oraciones de abajo hablan de cómo puedes sentirte cuando te enfadas. Lee cada oración y luego haz un círculo en la respuesta que describe mejor **con qué frecuencia te sientes o actúas de esa forma cuando te enfadas**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sé honesto. No emplees mucho tiempo en cada oración.

		Casi nunca	A veces	Con frecuencia
21	Yo muestro mi enfado	1	2	3
22	Si me cae mal alguien, me lo callo	1	2	3
23	Mantengo mi compostura	1	2	3
24	Digo cosas crueles	1	2	3
25	Escondo mi enfado	1	2	3
26	Trato de relajarme	1	2	3
27	Pierdo la calma	1	2	3
28	Me guardo mi ira	1	2	3
29	Trato de calmarme	1	2	3
30	Trato de calmar mis sentimientos de ira	1	2	3
31	Soy discutiador	1	2	3
32	Hago cosas para relajarme y calmarme	1	2	3
33	Temo mostrar mi enfado	1	2	3
34	Hago cosas como tirar puertas	1	2	3
35	Me enfado internamente pero no lo demuestro	1	2	3

Anexo 9: Encuesta sobre Juicio de Profesionales

Profesión: _____ Años de experiencia: _____

Ocupación: _____ Grado científico de Doctor _____ Título
académico de Master: _____ Categoría Docente: _____

1- ¿Considera Ud. necesario la validación en nuestro país de un instrumento para evaluar la emoción de la ira en etapas infanto-juveniles?

No _____ Relativamente necesario _____ Muy necesario _____

2- Evalúe en una escala de 1 a 5 ¿en qué medida considera usted que los ítems de cada una de las sub-escalas evalúan realmente el constructo para el cual fueron concebidos? Acote su evaluación en la siguiente tabla marcando con una x según la escala de 1 a 5 que aparece al final de la tabla, donde 1 es: En nada; 2: En una mínima parte; 3: En parte; 4: En parte considerable y 5: Completamente.

Escala	Subescalas	Descripción	Ítems	1	2	3	4	5
IRA - ESTADO	Sentimiento (Sent.)	Mide la intensidad de los sentimientos (experiencia fenomenológica) de ira experimentados por una persona en ese momento	1					
			2					
			3					
			8					
			10					
IRA - ESTADO	Expresión verbal y física (Exp. V/F)	Mide la intensidad de los sentimientos de ira actuales relacionados con la expresión verbal y física de la ira	4					
			5					
			6					
			7					
			9					
IRA - RASGO	Temperamento de Ira (Temp.)	Mide la disposición a experimentar ira sin una provocación específica	11					
			12					
			13					
			16					
			19					
IRA -	Reacción de Ira	Mide la disposición a	14					
			15					

RASGO	(Reacc.)	experimentar ira ante una provocación específica	17					
			18					
			20					

EXPRESIÓN EXTERNA DE IRA	Expresión Externa De Ira (E. Ext.)	Mide la frecuencia con que los sentimientos de ira son expresados verbalmente o mediante conductas agresivas físicas	21					
			24					
			27					
			31					
			34					
EXPRESIÓN INTERNA DE IRA	Expresión Interna De Ira (E. Int.)	Mide la frecuencia con que los sentimientos de ira son experimentados pero no expresados	22					
			25					
			28					
			33					
			35					
CONTROL DE IRA	Control de Ira (C. I)	Mide la frecuencia con que la persona controla la expresión de los sentimientos de ira	23					
			26					
			29					
			30					
			32					

3- ¿Considera necesario modificar algunos de los términos empleados en los ítems por no ser conocidos o apropiados a nuestro medio?

No ____ Si ____

En caso afirmativo señale:

Ítems_____ Palabra a modificar: _____

Ítems_____ Palabra a modificar: _____

Ítems_____ Palabra a modificar: _____

Ítems_____ Palabra a modificar: _____

4- Considera Ud. que sería necesario incorporar otros ítems a algunos de las sub-escalas?

Subescala: _____

Propuesta de ítems _____

Anexo 10: 2da Versión del STAXI-II N/A, luego de la retroalimentación de los especialistas

INSTRUCCIONES

Este folleto contiene tres partes. Cada una posee distintas instrucciones para responder a las oraciones que las personas utilizan para describir sus sentimientos y comportamiento. Lea cuidadosamente cada parte antes de hacer un círculo en su respuesta.

Para cada oración, por favor haga un círculo en el número que mejor lo describe a usted. No hay respuestas correctas o incorrectas. Haga el círculo en un número solamente para cada oración.

Las oraciones en la Parte 1 le preguntan cómo se siente usted **en estos momentos**. Para las oraciones en la Parte 1, utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** si **no se siente para nada** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **2** si **se siente un poco** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **3** si **se siente bastante** de esa manera ahora mismo

Las oraciones en la Parte 2 le preguntan **cuán frecuentemente** de forma general se siente usted de cierta manera. Para las oraciones en la Parte 2 utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** si **casi nunca** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **2** si **a veces** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **3** si **frecuentemente** se siente de esa manera

Las oraciones en la Parte 3 le preguntan **con qué frecuencia usted se siente y actúa** de cierta forma cuando está enojado. Para las oraciones en la Parte 3 utilice la siguiente guía

Haga un círculo en el **1** si **casi nunca** se siente o actúa de esa manera cuando está enojado

Haga un círculo en el **2** si **a veces** se siente o actúa de cierta manera cuando está enojado

Haga un círculo en el **3** si **con frecuencia** se siente y actúa de cierta manera cuando está enfadado

Si comete algún error, **NO BORRE.** Haga una **X** en la respuesta que quiere cambiar y luego haga un círculo en la respuesta correcta:

1. Me siento de mal humor

1

2



3



HOJA DE RESPUESTAS

Sexo: Masculino __ Femenino ___ Edad _____

Parte 1 Instrucciones: Las oraciones de abajo hablan de cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica **COMO TE SIENTES AHORA MISMO**. No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en ninguna oración y señala la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **AHORA MISMO**.

		En nada	Un poco	Bastante
1	Me siento molesto	1	2	3
2	Me siento enojado	1	2	3
3	Me siento irritado	1	2	3
4	Me siento con deseos de gritar fuerte	1	2	3
5	Siento deseos de pegarle a alguien	1	2	3
6	Siento deseos de gritar	1	2	3
7	Siento deseos de darle una patada a alguien	1	2	3
8	Me siento de mal humor	1	2	3
9	Siento deseos de tirar algo	1	2	3

10	Estoy furioso	1	2	3
----	---------------	---	---	---

Parte 2 Instrucciones: Las oraciones de abajo hablan de cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES ASÍ GENERALMENTE**. No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en cada oración y señala la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **GENERALMENTE**.

		Casi nunca	A veces	Frecuente-mente
11	Me siento enojado	1	2	3
12	Me pongo furioso	1	2	3
13	Me enojo rápidamente	1	2	3
14	Me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	1	2	3
15	Me pongo furioso cuando me castigan injustamente	1	2	3
16	Me siento con ganas de protestar	1	2	3
17	Me enojo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	1	2	3
18	Me enojo cuando me culpan por algo que yo no hice	1	2	3
19	Soy malgenioso	1	2	3
20	Siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	1	2	3

Continúa

Parte 3 Instrucciones: Todos nos enojamos o enfadamos de vez en cuando, pero las personas reaccionan de forma diferente cuando se enojan o enfadan. Las oraciones de abajo hablan de cómo puedes sentirte o actuar cuando te enojas. Lee cada oración y luego haz un círculo en la respuesta que describe mejor **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES O ACTÚAS DE ESA FORMA CUANDO TE ENOJAS O ENFADAS**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Se honesto. No emplees mucho tiempo en cada oración.

		Casi nun ca	A veces	Con frecuencia
21	Yo enseño o demuestro mi enojo	1	2	3
22	Si me cae mal alguien, no se lo digo	1	2	3
23	Mantengo la paciencia	1	2	3
24	Digo cosas crueles	1	2	3
25	Oculto o escondo mi enojo	1	2	3
26	Trato de relajarme	1	2	3
27	Pierdo la calma	1	2	3
28	Me guardo mi enojo	1	2	3
29	Trato de calmarme	1	2	3
30	Trato de calmar mis sentimientos de enojo	1	2	3
31	Soy discutidor	1	2	3
32	Hago cosas para relajarme y calmarme	1	2	3
33	Temo enseñar o demostrar mi enojo	1	2	3
34	Hago cosas como tirar las puertas	1	2	3
35	Me enojo por dentro, pero no lo demuestro	1	2	3

Anexo 11: Encuesta para realizar el Pilotaje

1. Consideras que existen incisos que contienen palabras de difícil comprensión, o que tienden a confundir o que simplemente no entiendes en nada. Sí___ No___

En caso de que la respuesta haya sido Sí:

a) Diga el número del inciso o los incisos: _____

2. Cuál o cuáles de los incisos seleccionados contienen palabras, o expresiones que no entiendes en nada.

No del Inciso___: Palabra o expresión que no entiendes en nada:_____

No del Inciso___: Palabra o expresión que no entiendes en nada:_____

No del Inciso___: Palabra o expresión que no entiendes en nada:_____

3. Cuál o cuáles de los incisos seleccionados contienen palabras, o expresiones que no entiendes en parte.

No del Inciso___: Palabra o expresión que no entiende en nada:_____

No del Inciso___: Palabra o expresión que no entiende en nada:_____

4. En el caso de existir algunos de estos incisos aclare su duda con el profesor que está aplicando la técnica y proponga cómo escribirías, una vez aclarados, los incisos con dificultades.

No del inciso_____. Propuesta_____

No del inciso_____. Propuesta_____

No _____ del _____ inciso _____.
Propuesta _____

Anexo 12: Versión Final y Definitiva del STAXI-II N/A, con la retroalimentación del pilotaje

INSTRUCCIONES

Este folleto contiene tres partes. Cada una posee distintas instrucciones para responder a las oraciones que las personas utilizan para describir sus sentimientos y comportamiento. Lea cuidadosamente cada parte antes de hacer un círculo en su respuesta.

Para cada oración, por favor haga un círculo en el número que mejor lo describe a usted. No hay respuestas correctas o incorrectas. Haga el círculo en un número solamente para cada oración.

Las oraciones en la Parte 1 le preguntan cómo se siente usted **en estos momentos**. Para las oraciones en la Parte 1, utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** si **no se siente para nada** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **2** si **se siente un poco** de esa manera ahora mismo

Haga un círculo en el **3** si **se siente bastante** de esa manera ahora mismo

Las oraciones en la Parte 2 le preguntan **cuán frecuentemente** de forma general se siente usted de cierta manera. Para las oraciones en la Parte 2 utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1** si **casi nunca** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **2** si **a veces** se siente de esa manera

Haga un círculo en el **3** si se siente de esa manera **muchas veces**

Haga un círculo en el **2** si a veces se siente o actúa de cierta manera cuando está enfadado

Si comete algún error, **NO BORRE.** Haga una X en la respuesta que quiere cambiar y luego haga un círculo en la respuesta correcta:

1

2



3

3

Sexo: M a s c u l i n o _ _ F e m e n i n o _ _ _ E d a d _ _ _ _ _

		En nada	Un poco	Bastante
1	Me siento molesto	1	2	3
2	Me siento enojado	1	2	3

3	Estoy bravo	1	2	3
4	Me siento con deseos de gritar fuerte	1	2	3
5	Siento deseos de pegarle a alguien	1	2	3
6	Siento deseos de gritar	1	2	3
7	Siento deseos de darle una patada a alguien	1	2	3
8	Me siento de mal humor	1	2	3
9	Siento deseos de tirar algo	1	2	3
10	Estoy furioso	1	2	3

Parte 2 Instrucciones: Las oraciones de abajo hablan de cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES ASÍ GENERALMENTE**. No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en cada oración y señala la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **GENERALMENTE**.

		Casi nunca	A veces	Muchas veces
11	Me siento enojado	1	2	3
12	Me pongo furioso	1	2	3
13	Me pongo bravo rápidamente	1	2	3
14	Me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	1	2	3
15	Me pongo furioso cuando me castigan injustamente	1	2	3
16	Me siento con ganas de protestar	1	2	3
17	Me pongo bravo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	1	2	3
18	Me enoja cuando me culpan por algo que yo no hice	1	2	3
19	Soy arrebatado	1	2	3

20	Siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	1	2	3
----	--	---	---	---

Continúa

Parte 3 Instrucciones: Todos nos enojamos o ponemos bravos de vez en cuando, pero las personas reaccionan de forma diferente cuando se enojan o se ponen bravas. Las oraciones de abajo hablan de cómo puedes sentirte o actuar cuando te pones bravo (a). Lee cada oración y luego haz un círculo en la respuesta que describe mejor **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES O ACTÚAS DE ESA FORMA CUANDO TE ENOJAS O PONES BRAVO (A)**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Se honesto. No emplees mucho tiempo en cada oración.

		Casi nunca	A veces	Muchas veces
21	Yo enseño o demuestro mi enojo	1	2	3
22	Si me cae mal alguien, no se lo digo	1	2	3
23	Mantengo la paciencia	1	2	3
24	Digo cosas crueles	1	2	3
25	Oculto o escondo mi enojo	1	2	3
26	Trato de tranquilizarme	1	2	3
27	Pierdo la calma	1	2	3
28	Me guardo mi enojo	1	2	3
29	Trato de calmarme	1	2	3
30	Trato de calmar mis sentimientos de enojo	1	2	3
31	Cuando me pongo bravo, discuto	1	2	3
32	Hago cosas para tranquilizarme y calmarme	1	2	3
33	Temo enseñar o demostrar que me pongo bravo	1	2	3
34	Hago cosas como tirar las puertas	1	2	3
35	Me pongo bravo por dentro, pero no lo demuestro	1	2	3

Anexo 13: Autorreporte Vivencial (Adaptación)

A la izquierda se relacionan una serie de emociones que Ud., como cualquier otro niño, puede sentir. A la derecha de cada una de estas emociones hay una línea horizontal cuyo extremo izquierdo indica el grado o nivel menos intenso (Bajo) y el extremo derecho corresponde al grado o nivel más intenso (Alto) en que ha sido sentida cada emoción.

Debe marcar cuál opción de respuesta (Baja, Media o Alta) Ud. considera que se acerca más al grado o nivel en que ha sentido estas emociones en los últimos años.

Emoción	Grado o nivel de Intensidad		
	Bajo	Medio	Alto
Tristeza			
Miedo			
Enfadado o Enojo			
Alegría			
Irritabilidad			

Anexo 14. Pruebas estadísticas para determinación de grupos muestrales.

Escalas/Subescalas	Prueba t	
	t	Sig. (2-tailed)
Ira Estado	-3,225	,001
	-3,244	,001
Ira Estado Sentimiento	-2,079	,038
	-2,085	,037
Ira Estado Expresión	-3,408	,001
	-3,431	,001
Ira Rasgo	-1,068	,286
	-1,073	,284
Ira Rasgo Temperamento	-,935	,350
	-,941	,347
Ira Rasgo Reacción	-,577	,564
	-,578	,563
Ira Exteriorizada	-1,060	,290
	-1,062	,289
Ira Interiorizada	-1,367	,172
	-1,368	,172
Ira Controlada	,356	,722

Prueba Tukey. Escala Ira Estado			
	N	Subset para alpha = .05	
grado del niño		1	2
4 to	269	11,8030	
6 to	315	11,9238	
11 no	83	12,4940	12,4940
9 no	353		12,8159
Sig.		,176	,779

Prueba Tukey. Subescala Ira Estado Sentimiento		
	N	Subset for alpha = .05
grado del niño		1
4 to	269	5,9554
6 to	320	6,0344
11 no	85	6,2706
9 no	358	6,4218
Sig.		,085

Prueba Tukey. Subescala Ira Estado Expresión			
	N	Subset for alpha = .05	
grado del niño		1	2
4 to	271	5,8413	
6 to	316	5,9209	
11 no	84	6,3095	6,3095
9 no	357		6,4566
Sig.		,092	,884

Prueba Tukey. Escala Ira Rasgo				
	N	Subset for alpha = .05		
grado del niño		1	2	3
4 to	265	16,2302		
6 to	307	16,7557		
9 no	326		18,1994	
11 no	80			19,7500
Sig.		,586	1,000	1,000

Prueba Tukey. Subescala Ira Rasgo Temperamento			
	N	Subset for alpha = .05	
grado del niño		1	2
4 to	265	7,3849	
6 to	312	7,4712	
9 no	342		8,3538
11 no	83		8,8434
Sig.		,983	,159

Prueba Tukey. Subescala Ira Rasgo Reacción				
	N	Subset for alpha = .05		
grado del niño		1	2	3
4 to	267	8,8464		
6 to	314	9,3344	9,3344	
9 no	344		9,8110	
11 no	84			10,9286
Sig.		,214	,233	1,000

Prueba Tukey. Escala Ira Exteriorizada			
	N	Subset for alpha = .05	
grado del niño		1	2
4 to	2 5 9	6,9 1 8 9	
6 to	3 0 9	7,4 4 3 4	
11 no	8 7		8,2 8 7 4
9 no	3 4 8		8,3 7 0 7
Sig .		,0 9 7	,9 8 3

Prueba Tukey. Escala Ira Interiorizada			
	N	Subset for alpha = .05	
grado del niño		1	2
4 to	2 6 8	8,4 5 5 2	
6 to	3 1 3	8,6 7 0 9	8,6 7 0 9
9 no	3 4 9	8,7 1 9 2	8,7 1 9 2
11 no	8 5		9,2 5 8 8
Sig .		,6 6 3	,0 5 4

Prueba Tukey. Escala Ira Controlada				
	N	Subset for alpha = .05		
grado del niño		1	2	3
4 to	2 5 8	9,8 2 5 6		
6 to	3 0 7		1 0,7 0 3 6	
9 no	3 4 6		1 0,9 1 6 2	
11 no	8 5			1 2,5 7 6 5
Sig .		1,0 0 0	,8 7 6	1,0 0 0

Anexo 15. Encuesta para Profesionales

El equipo de investigadores que validó la técnica del STAXI-II N/A está interesado en conocer sus opiniones acerca del Manual Profesional que se adjunta, creado para que los psicólogos conozcan los fundamentos teóricos de la técnica, cómo aplicarla y evaluarla. Sus criterios y sugerencias en este sentido serán de enorme importancia para el perfeccionamiento de esta útil herramienta.

Profesión: _____

Años de experiencia: _____

Ocupación: _____

Grado científica de Doctor _____ Título académico de Master: _____

Categoría Docente: _____

1. ¿Considera Ud que los fundamentos teóricos generales que están incluidos en el Manual Profesional son suficientes?

Sí___ No___

En caso de que su respuesta sea negativa. ¿Por

qué? _____

2. ¿Considera que la estructura, claridad/coherencia de redacción y organización del Manual facilita la comprensión del lector, favoreciendo la posibilidad de su uso?

En nada___ En parte___ Completamente___

3. ¿Considera suficientes los resultados de las propiedades psicométricas mostradas en el Manual?

S í___ N o___

4. ¿Cómo califica la descripción de la estructura interna de la técnica (escalas, subescalas, ítems, aspectos que dichos ítems evalúan), para facilitar su interpretación?

Muy Insuficiente___ Insuficiente___ Más Suficiente que Insuficiente___

Suficiente_____ Muy suficiente_____

Sugerencias_____

5. ¿Cómo considera las pautas de calificación o interpretación?

Completamente insuficientes_____ Insuficientes___ Más Suficientes que

Insuficientes___ Suficientes_____ Muy suficientes_____

Sugerencias_____

6. ¿Considera suficiente la descripción de la aplicación?

S í___ N o___

Sugerencias_____

**I n v e n t a r i o d e E x p r e s i ó n d e l a I r a
c o m o R a s g o y E s t a d o - I I (v e r s i ó n
n i ñ o / a d o l e s c e n t e)**

A d a p t a c i ó n C u b a n a

M a n u a l P r o f e s i o n a l

V e r s i ó n a b r e v i a d a

L i c. Y u r i A r s e n i o S a n z M a r t í n e z .

D r a C . O s a n a M o l e r i o P é r e z .

D r a C . Z a i d a N i e v e s A c h ó n .

INTRODUCCIÓN

La experiencia y la expresión de la ira se han convertido en problemas importantes para la sociedad (Koop y Lundberg 1992, citado en Brunner y Spielberger, 2009). El incremento de los problemas conductuales relacionados con la ira ha creado la necesidad de desarrollar herramientas que penetren la naturaleza compleja de esta emoción. Investigadores, autoridades educativas y clínicos han expresado la importancia de desarrollar mediciones psicológicas que puedan ayudar a los individuos que están experimentando niveles problemáticos de ira o que tienen una gran propensión a un comportamiento físico violento.

Aunque recientemente fue validado un instrumento para la evaluación de la ira en la población cubana adulta (STAXI-II, Molerio et al 2004), no existe en nuestro país una técnica psicométrica que evalúe esta emoción en niños y adolescentes. Es por eso que la validación de un autoinforme para la población infanto-juvenil cubana que haya demostrado elevadas propiedades psicométricas a través de diferentes estudios, puede coadyuvar a eliminar parte de esta ausencia.

En este sentido, un grupo de investigadores de la Universidad de Holguín y de la Universidad Central de Las Villas nos hemos dado a la tarea de validar el STAXI- II C/A (versión niño adolescente) que es un Cuestionario para la evaluación de la ira creado en los EUA por Thomas Brunner y Charles Spielberger (2009). El mismo captura del proceso de la ira en la medida que este surge como un estado experiencial y luego deviene o no en un rasgo, que representa cuánto un niño expresa, suprime y/o controla las emociones de ira.

Se ha sometido a un proceso de validación en nuestro país la versión estadounidense del STAXI-II C/A con el objetivo de ofrecer a los profesionales un instrumento que posibilite el estudio de la ira en los diversos contextos profesionales. A continuación se presenta el Manual Profesional de la Adaptación cubana del STAXI-II C/A, que se ha elaborado como resultado de un riguroso proceso de validación.

FICHA TÉCNICA

Nombre: Inventario de Expresión de Ira Estado - Rasgo (STAXI-II; N/A)
Versión niño-adolescente

Autor: Thomas Brunner y Charles D. Spielberger. (2009)

Nombre original: State-Trait Anger Expression Inventory II-Child/Adolescent. (STAXI-II C/A)

Procedencia: Psychological Assessment Resources PAR, Odesa, Florida, EE.UU

Autores de la Adaptación cubana: Yuri Arsenio Sanz Martínez; Osana Molerio Pérez, Zaida Nieves Achón, Eric Thomas y Barry Schneider.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 10 a 15 minutos.

Aplicación: Niños (9 años en adelante) y Adolescentes.

Objetivo:

El STAXI-II N/A (versión niño-adolescente) es la adaptación cubana del State-Trait Anger Expression Inventory-II; Child-Adolescent Version (STAXI-II C/A), de Thomas Brunner y Charles. D. Spielberger (2009). El mismo ha sido creado para evaluar la ira como rasgo y como estado, sus formas de expresión y su control en la población infanto-juvenil.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL STAXI-II N/A

Ira estado.

La ira estado es definida como un estado o condición emocional psicobiológica constituida por vivencias subjetivas que varía en intensidad desde una simple irritación o molestia a furia intensa y rabia. Estas experiencias de ira están generalmente acompañadas por la activación de procesos neuroendocrinos así como del sistema nervioso autónomo. La intensidad de la ira estado en un momento determinado varía en función de una injusticia percibida, por el hecho de ser maltratado o atacado injustamente por otros o por una frustración en el proceso de un comportamiento dirigido a una meta.

En el STAXI-II C/A el concepto de ira estado es medido a través de la escala Ira Estado (E-Ira) y por dos subescalas que evalúan dos conceptos fundamentales adicionales o facetas de la ira estado: Ira Estado-Sentimiento (E-Ira-S) e Ira Estado-Expresión (E-Ira/VF). La escala E-Ira mide la intensidad de las vivencias de ira así como lo que la persona siente cuando la expresa en un momento determinado. La subescala E-Ira-S mide la intensidad de las vivencias de ira que una determinada persona está actualmente experimentando. La subescala E-Ira/VF mide la intensidad de vivencias actuales relacionadas con la expresión verbal o física de la ira; como estos aspectos verbales y físicos están relacionados con la expresión de la ira, la escala se denomina Ira Estado-Expresión.

Ira Rasgo

El segundo gran componente de la experiencia de ira medido por el STAXI-II C/A es la ira rasgo, el cual es definido en términos de las diferencias individuales en relación a la disposición relativamente estable de experimentar ira. Los niños con puntuaciones elevadas en ira rasgo perciben un amplio rango de situaciones como molestas, amenazadoras o frustrantes y tienden a responder ante tales situaciones con elevada ira estado. De ahí que los individuos con elevadas puntuaciones en ira rasgo experimentan la ira estado mucho más frecuentemente y con mucha más intensidad que aquellos individuos con bajas puntuaciones en ira rasgo.

En el STAXI-II C/A el concepto de ira rasgo es medido por la escala Ira Rasgo (R-Ira) y por dos subescalas: Ira Rasgo-Temperamento (R-Ira-T) e Ira Rasgo-Reacción (R-Ira-R) que miden componentes más específicos de la ira rasgo. La escala R-Ira mide con qué frecuencia son generalmente experimentados los sentimientos de ira en el tiempo. La subescala R-Ira-T mide la disposición a experimentar la ira sin una provocación específica. La subescala R-Ira-R mide la frecuencia con que las vivencias de ira son experimentadas en situaciones que involucren frustración y situaciones de amenaza.

Expresión de la ira

El concepto expresión de la ira reconoce los diversos mecanismos que los niños y adolescentes usan para procesar y expresar la ira que están experimentando, que es medida en las escalas de Ira Rasgo e Ira Estado. La expresión de la ira posee conceptualmente dos componentes principales: Expresión de la Ira Exteriorizada y Expresión de la Ira Interiorizada. En el STAXI-II C/A, la escala de Expresión de la Ira Exteriorizada (E-Ira-E) evalúa la frecuencia con que la ira es expresada hacia los otros o hacia objetos en el ambiente. La escala de Expresión de la Ira Interiorizada (E-Ira-I) evalúa la tendencia a suprimir o reprimir las vivencias de ira.

Control de la ira

La ira controlada posee dos facetas: Ira Controlada Externa e Ira Controlada Interna. Sin embargo, en los hallazgos empíricos encontrados durante el desarrollo del STAXI-II C/A, estas facetas se encuentran tan fuertemente interrelacionadas en niños y adolescentes que son evaluadas como un único concepto: Ira Controlada o Control de la ira. En el STAXI-II C/A, el concepto control de la ira es medido por la escala de Ira Controlada (C-Ira), que mide con qué frecuencia un niño o adolescente controla sus experiencias de ira mediante la prevención de la expresión de esta hacia otros o hacia objetos en el ambiente, a través de estrategias de calma y sosiego cuando se siente iracundo. Una descripción de cada una de las escalas y subescalas con sus respectivos ítems se puede consultar en la Tabla 1

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El STAXI-II N/A consta de 35 ítems que se presentan distribuidos en escalas y subescalas. El sujeto debe leer las instrucciones que aparecen para cada uno de los bloques y responder 1 de las 3 alternativas de respuesta donde:

- 1) En nada/Casi nunca (1 pto).
- 2) Un poco/A veces. (2 ptos).
- 3) Bastante/Muchas veces (3 ptos).

Cada uno de los constructos teóricos discriminados en el STAXI-II N/A, son evaluados a través de diferentes ítems organizados en diferentes escalas y subescalas. En la tabla 1, se describen los aspectos que son evaluados por cada una de las respectivas escalas y subescalas así como la cantidad de ítems que la

conforman y los números de los mismos dentro de la técnica. Una versión completa del STAXI-II N/A la puede encontrar en el Apéndice A, al final de este Manual Profesional

Tabla 1. Descripción de las escalas y subescalas del STAXI-II N/A

Escala (E) Subescala (S)	Total Ítem s	Número de ítem s	Descripción
(E) Ira-Estado (E-Ira)	10	1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10	Mide la intensidad de las experiencias de ira y la medida en la que un niño o adolescente expresa su ira en un momento específico
<i>(S) Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)</i>	5	1,2,3,8,10	Mide la intensidad de las experiencias de ira que un niño está actualmente sintiendo
<i>(S) Ira-Estado-Expresión (E-Ira/VF)</i>	5	4,5,6,7,9	Mide la intensidad de las experiencias actuales relacionadas con la expresión verbal y física de la ira.
(E) Ira-Rasgo. (R-Ira)	10	11,12,13, 14,15,16, 17,18,19,20	Mide con qué frecuencia las vivencias de ira son experimentadas regularmente
<i>(S) Rasgo Ira Temperamento (R-Ira-T)</i>	5	11,12,13, 16,19	Mide la disposición a experimentar ira sin una provocación específica.
<i>(S) Rasgo-Ira-Reacción (R-Ira/VF)</i>	5	14,15,17,18,20	Mide la frecuencia con que las emociones de ira son experimentadas en situaciones que involucran frustración y/o evaluación negativa.
(E) Expresión Exteriorizada de la Ira (E-Ira-E)	5	21,24,27,31,34	Mide con qué frecuencia las emociones de ira son expresadas por vía verbal o a través de conductas agresivas
(E) Expresión Interiorizada de Ira	5	22,25,28,33,35	Mide con qué frecuencia las emociones de ira son experimentadas pero no expresadas (suprimidas)

(E-Ira-I)			
(E)Control de Ira (C-Ira)	5	23,26,29, 30, 32	Mide con qué frecuencia un niño o adolescente trata de controlar la expresión interna o externa de las emociones de ira.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

Para llevar a cabo el análisis de confiabilidad se realizaron varias pruebas estadísticas. La consistencia interna es una de las evidencias que debe mostrar todo test a fin de presentar confiabilidad. La Tabla 2 muestra estos coeficientes para las diferentes escalas y subescalas de la técnica.

Tabla 2. Análisis de Fiabilidad Alfa (Cronbach)

Es cala	Subes cala	A lfa
I. Ira Estado (E-Ira)		0.8363
	Ia. Ira-Estado-Sentim iento (E-Ira-S)	0.8146
	Ib. Ira-Estado-E xpres ion (E-Ira/VF)	0.7809
II. Ira Rasgo (R-Ira)		0.7192
	IIa. Ira-Rasgo-Tem peram ento (R-Ira-T)	0.6456
	IIb. Ira-Rasgo-Re acción (R-Ira-R)	0.6936
III. Expresión Exteriorizada de Ira (E-Ira-E)		0.6907
IV. Expresión Interiorizada de Ira (E-Ira-I)		0.5796
V. Control de Ira (C-Ira)		0.7862

Como se puede observar, existieron índices moderadamente altos y altos para la mayoría de las escalas y subescalas de la técnica, evidenciándose un índice

menor para la escala de Expresión interiorizada de la ira (E-Ira-I), aspecto que también es congruente con las evidencias encontradas por los investigadores creadores de la técnica (Brunner & Spielberger, 2009) y por la primera versión del instrumento desarrollado por del Barrio, 2004, donde precisamente esta escala mostró los menores índices de confiabilidad alfa.

Otra medida importante de confiabilidad es el test-retest. A continuación, en la tabla 3, se muestran estas correlaciones entre las dos aplicaciones de la técnica, al cabo de tres semanas de la primera aplicación.

Tabla 3. Fiabilidad Test-Retest de todas las dimensiones y facetas del STAXI-II N/A con el coeficiente r de Pearson.

Escala	Subescala	Coeficiente r de Pearson
I. E-Ira		0.26**
	Ia. E-Ira-S	0.27**
	Ib. E-Ira/VF	0.24**
II. R-Ira		0.31**
	Ila. R-Ira-T	0.30**
	Ilb. R-Ira-R	0.28**
III. E-Ira-E		0.31**
IV. E-Ira-I		0.28**
V. C-Ira		0.29**

** La correlación es significativa al nivel de 0.01

Para evaluar la validez relacionada con el criterio, se utilizó la validez concurrente y para ello se correlacionaron las diferentes escalas y subescalas del STAXI-II N/A, con el Autorreporte Vivencial. La siguiente tabla muestra estos resultados.

Tabla 4. Validez Concurrente mediante la prueba de correlación de Pearson

Escalas y Subescalas	Vivencias del Autorreporte Vivencial				
	Ira	Tristeza	Miedo	Alegría	Irritabilidad
E-Ira	0.28**	0.21**	0.17**	0.00	0.40**
E-Ira-S	0.29**	0.24**	0.17**	-0.02	0.38**
E-Ira/VF	0.21**	0.16*	0.15*	0.01	0.35**
R-Ira	0.32**	0.18**	0.10	0.11	0.18**
R-Ira-T	0.21**	0.08	0.11	0.06	0.11
R-Ira-R	0.30**	0.22**	0.05	0.13*	0.19**
E-Ira-E	0.40**	0.27**	0.20**	0.00	0.37**
E-Ira-I	0.19**	0.18**	0.07	0.12	0.05
C-Ira	0.12	-0.009	-0.07	0.23**	-0.05

** . La correlación es significativa al nivel de 0.01. * . La correlación es significativa al nivel de 0.05

Los resultados de las correlaciones permitieron aportar evidencia para la validez concurrente, porque existen correlaciones considerables entre las escalas de E-Ira, R-Ira y E-Ira-E del STAXI-II N/A, con la vivencia de ira del Autorreporte Vivencial.

CALIFICACIÓN DEL STAXI-II N/A

La calificación de la prueba se realiza sumando los puntos de cada uno de los ítems que integran las escalas y subescalas.

Escala Ira Estado (E-Ira)= Subescala (E-Ira-S)+ Subescala (E-Ira-V/F)

$$E-Ira-S = \sum (1 + 2 + 3 + 8 + 10)$$

$$E-Ira-V/F = \sum (4 + 5 + 6 + 7 + 9)$$

$$E-Ira = \sum (1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)$$

Ira Rasgo (R-Ira)= Subescala (R-Ira-T) + Subescala (R-Ira-R)

$$R-Ira-T = \sum (11 + 12 + 13 + 16 + 19)$$

$$R-Ira-R = \sum (14 + 15 + 17 + 18 + 20)$$

$$R-Ira = \sum (11 + 12 + 13 + 14 + 15 + 16 + 17 + 18 + 19 + 20)$$

Expresión Exteriorizada de la Ira (E-Ira-E).

$$E-Ira-E = \sum (21 + 24 + 27 + 31 + 34)$$

Expresión Interiorizada de la Ira (E-Ira-I)

$$E-Ira-I = \sum (22 + 25 + 28 + 33 + 35)$$

Control de la Ira (C-Ira)

$$C-Ira = \sum (23 + 26 + 29 + 30 + 32)$$

Los ítems que componen las escalas y subescalas de la técnica los puede consultar en la propia técnica (Ver Apéndice A), a partir de la descripción de ítems por cada subescala y escala descritos arriba. Estas puntuaciones directas obtenidas son llevadas a las tablas de baremos (Apéndice B) que se ofrecen en la técnica para obtener los percentiles de cada una

de las subescalas y escalas. La técnica contiene 2 tablas de baremos: una para varones y hembras de 9 a 12 años y otra para ambos sexos de 14 a 18 años.

Para convertir la puntuación directa de cada escala y subescala en las derivaciones percentiles usando la muestra normativa, diríjase al Apéndice B de este Manual. Localice la puntuación directa y busque el percentil asociado para cada escala y subescala. Después que las puntuaciones directas se han convertido en puntuaciones percentiles se debe listar la descripción cualitativa apropiada. Cada descripción cualitativa está asociada con la puntuación percentil (Baja =<25; Media =25 a 75; Elevada =76 a 90 y Muy Alta =>90) que se encuentran en el Apéndice C de este Manual. La guía para la interpretación de las puntuaciones percentiles altas y bajas una vez realizada la descripción cualitativa, se encuentra en el mismo Apéndice C.

BIBLIOGRAFÍA

1. Averill, J.R. (1983). Studies on anger and aggression. Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
2. Barrett, L.F., Mesquita, B., Ochsner, K.N. y Gross, J.J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of psychology*, 58, 373-403.
3. Brunner, T.M. y Spielberger, Ch. D. (2009). State_Trait Anger Expression Inventory-2 Child and Adolescent (STAXI-II C/A) professional manual. U.S.A. Psychological Assessment Resources, Inc (PAR).
4. Del Barrio, V., Aluja Anton., Spielberger, Ch. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and individual differences*, 37, 227-244.
5. Fernández, R.B. (2002). Introducción a la evaluación psicológica. Tomo I y II. España. Ediciones Pirámide.
6. Molerio Pérez, O., Nieves Achón Z., Otero Ramos I. (2004). Manual de Inventario de Ira Rasgo-Estado STAXI-2. Adaptación Cubana. Editorial Feijoo. Cuba

APÉNDICE A

STAXI-II N/A

Este folleto contiene tres partes. Cada una posee distintas instrucciones para responder a las oraciones que las personas utilizan para describir sus sentimientos y comportamiento. Lea cuidadosamente cada parte antes de hacer un círculo en su respuesta.

Para cada oración, por favor haga un círculo en el número que mejor lo describe a usted. No hay respuestas correctas o incorrectas. Haga el círculo en un número solamente para cada oración.

Las oraciones en la Parte 1 le preguntan cómo se siente usted **en estos momentos**. Para las oraciones en la Parte 1, utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1 si no se siente para nada** de esa manera ahora mismo. Haga un círculo en el **2 si se siente un poco** de esa manera ahora mismo. Haga un círculo en el **3 si se siente bastante** de esa manera ahora mismo.

Las oraciones en la Parte 2 le preguntan **cuán frecuentemente** de forma general se siente usted de cierta manera. Para las oraciones en la Parte 2 utilice la siguiente guía.

Haga un círculo en el **1 si casi nunca** se siente de esa manera. Haga un círculo en el **2 si a veces** se siente de esa manera. Haga un círculo en el **3 si se siente de esa manera muchas veces.**

Las oraciones en la Parte 3 le preguntan **con qué frecuencia usted se siente y actúa** de cierta forma cuando está enojado. Para las oraciones en la Parte 3 utilice la siguiente guía

Haga un círculo en el **1 si casi nunca** se siente o actúa de esa manera cuando está enojado. Haga un círculo en el **2 si a veces** se siente o actúa de cierta manera cuando está enojado. Haga un círculo en el **3 si** cuando está enojado se siente y actúa de cierta manera **muchas veces**

Si comete algún error, **NO BORRE.** Haga una **X** en la respuesta que quiere cambiar y luego haga un círculo en la respuesta correcta:

1. Me siento de mal humor

1



HOJA DE RESPUESTAS

Sexo: Masculino__ Femenino ___ Edad_____

Parte 1 Instrucciones: Las oraciones de abajo hablan de cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica **COMO TE SIENTES AHORA MISMO.** No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en ninguna oración y señala la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **AHORA MISMO.**

		En nada	Un poco	Bastante
1	Me siento molesto	1	2	3
2	Me siento enojado	1	2	3
3	Estoy bravo	1	2	3
4	Me siento con deseos de gritar fuerte	1	2	3

5	Siento deseos de pegarle a alguien	1	2	3
6	Siento deseos de gritar	1	2	3
7	Siento deseos de darle una patada a alguien	1	2	3
8	Me siento de mal humor	1	2	3
9	Siento deseos de tirar algo	1	2	3
10	Estoy furioso	1	2	3

Parte 2 Instrucciones: Las oraciones de abajo hablan de cómo se sienten las personas en algunas ocasiones. Lee cada una y luego haz un círculo en la respuesta que indica **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES ASÍ GENERALMENTE**. No hay respuestas correctas o incorrectas. No emplees mucho tiempo en cada oración y señala la respuesta que diga mejor cómo te encuentras **GENERALMENTE**.

		Casi nunca	A veces	Muchas veces
11	Me siento enojado	1	2	3
12	Me pongo furioso	1	2	3
13	Me pongo bravo rápidamente	1	2	3
14	Me molesto cuando hago algo bueno y nadie lo nota	1	2	3
15	Me pongo furioso cuando me castigan injustamente	1	2	3
16	Me siento con ganas de protestar	1	2	3
17	Me pongo bravo cuando hago algo bien y me dicen que lo hice mal	1	2	3
18	Me enoja cuando me culpan por algo que yo no hice	1	2	3
19	Soy arrebatado	1	2	3
20	Siento deseos de gritar cuando hago algo bien y alguien dice que lo hice mal	1	2	3

Parte 3 Instrucciones: Todos nos enojamos o ponemos bravos de vez en cuando, pero las personas reaccionan de forma diferente cuando se enojan o se ponen bravas. Las oraciones

de abajo hablan de cómo puedes sentirte o actuar cuando te pones bravo (a). Lee cada oración y luego haz un círculo en la respuesta que describe mejor **CON QUÉ FRECUENCIA TE SIENTES O ACTÚAS DE ESA FORMA CUANDO TE ENOJAS O PONES BRAVO(A)**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Se honesto. No emplees mucho tiempo en cada oración.

		Casi nunca	A veces	Muchas veces
21	Yo enseño o demuestro mi enojo	1	2	3
22	Si me cae mal alguien, no se lo digo	1	2	3
23	Mantengo la paciencia	1	2	3
24	Digo cosas crueles	1	2	3
25	Oculto o escondo mi enojo	1	2	3
26	Trato de tranquilizarme	1	2	3
27	Pierdo la calma	1	2	3
28	Me guardo mi enojo	1	2	3
29	Trato de calmarme	1	2	3
30	Trato de calmar mis sentimientos de enojo	1	2	3
31	Cuando me pongo bravo, discuto	1	2	3
32	Hago cosas para tranquilizarme y calmarme	1	2	3
33	Temo enseñar o demostrar que me pongo bravo	1	2	3
34	Hago cosas como tirar las puertas	1	2	3
35	Me pongo bravo por dentro, pero no lo demuestro	1	2	3

APÉNDICE B

Baremos de las escalas y subescalas del STAXI-II N/A. Sexo Masculino y Femenino.
Rango edad: 9-12 años

% CENTIL	<u>E -</u> <u>Ira</u>	E - Ira - S	E - Ira / V F	<u>R -</u> <u>Ira</u>	R - Ira - T	R - Ira - R	<u>E -</u> <u>Ira - E</u>	<u>E -</u> <u>Ira - I</u>	<u>C -</u> <u>Ira</u>	% CENTIL
10	10	5	5	12	5	6	5	6	6	10
20	10	5	5	13	6	7	5	7	8	20
25	10	5	5	14	6	7	6	7	8	25
30	10	5	5	14	6	8	6	7	9	30
40	10	5	5	15	7	8	6	8	9	40
50	10	5	5	16	7	9	7	8	10	50
60	11	5	5	17	8	9	7	9	11	60
70	12	6	5	18	8	10	8	10	12	70
75	13	6	6	19	8	11	8	10	13	75
80	13	7	6	20	9	11	9	10	13	80
90	16	8	8	21	10	13	10	11	14	90
99	23	13	13	27	13	15	14	14	15	99

Baremos de las escalas y subescalas del STAXI-II N/A. Sexo Masculino y Femenino.
Rango edad: 14-18 años

% CENTIL	<u>E - Ira</u>	E - Ira-S	E - Ira/VF	<u>R - Ira</u>	R - Ira-T	R - Ira-R	<u>E - Ira-E</u>	<u>E - Ira-I</u>	<u>C - Ira</u>	% CENTIL
10	10	5	5	13	6	7	5	6	8	10
20	10	5	5	15	7	8	6	7	9	20
25	10	5	5	16	7	8	7	7	9	25
30	10	5	5	16	7	8	7	7	10	30
40	11	5	5	17	8	9	7	8	10	40
50	11	5	5	18	8	10	8	9	11	50
60	12	6	6	19	9	11	9	9	12	60
70	14	7	7	20	9	11	9	10	13	70
75	15	7	7	21	10	12	10	10	13	75
80	15	8	8	22	10	12	10	11	14	80
90	17	10	9	24	11	13	12	12	15	90
99	25	15	13	28	14	15	15	14	15	99

APÉNDICE C

Guía de interpretación para los rangos percentiles del STAXI-II N/A

Rangos percentiles	Descriptor cualitativo
> 90	Muy Alto
76 - 90	Elevado
25 - 75	Medio
< 25	Baja

Guía para la interpretación de las puntuaciones percentiles altas y bajas del STAXI-II N/A.

Ira-Estado (E-Ira)	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones pueden estar experimentando relativamente vivencias intensas de ira en el tiempo de la administración del test. Si E-Ira es elevada en relación con R-Ira entonces las vivencias individuales de ira están más determinadas por situaciones específicas. Es más probable que puntuaciones elevadas en E-Ira reflejen una ira crónica si las puntuaciones en R-Ira, E-Ira-E, o E-Ira-I son también elevadas.
	Los niños y adolescentes pueden estar experimentando relativamente sentimientos o vivencias intensas de molestia, enojo e ira en el tiempo que el test fue suministrado o puede tener experiencias intensas de ira pero no desear expresarlas verbal o físicamente, lo cual estaría sugerido

Ira-Estado-Sentimiento (E-Ira-S)	por una baja puntuación en E-Ira/VF.
	Las altas puntuaciones sugieren un fuerte deseo de expresar la ira a través de las palabras (gritando) y/por medio de acciones físicas. Altas puntuaciones en esta subescala generalmente se encuentran acompañadas por altas puntuaciones en la subescala E-Ira-S. De no ser así, los evaluados pueden tener poco conocimiento de su estado emocional interno de ira.
Ira-Estado-Expresión (E-Ira/VF)	Los niños y adolescentes con elevadas puntuaciones en R-Ira pueden experimentar frecuentemente emociones de ira, especialmente cuando perciben que están siendo tratados injustamente por otros. Si los individuos con altas puntuaciones en R-Ira tienden más a suprimir, expresar o controlar su ira quedará expresado de sus puntuaciones en las escalas de E-Ira-E, E-Ira-I y C-Ira.
Ira-Rasgo. (R-Ira)	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones en R-Ira-T son rápidos en enojarse y si también tienen altas puntuaciones en E-Ira-E y bajas en C-Ira, pueden expresar su ira con escasa provocación. Tales individuos a menudo son impulsivos y con marcados déficits en el control de su ira. Los individuos con altas puntuaciones en R-Ira-T y altas puntuaciones en C-Ira pueden ser extremadamente autoritarios y usar la ira para intimidar a los otros.
Rasgo Ira Temperamento (R-Ira-T)	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones en R-Ira/VF pueden ser altamente sensibles a la crítica, percepción de provocación o insultos y evaluaciones negativas por otros y frecuentemente pueden experimentar intensas experiencias de ira bajo tales circunstancias. Bajas puntuaciones en R-Ira/VF sugieren que los niños pueden estar abiertos a la crítica y pueden carecer de habilidades asertivas. Las bajas puntuaciones también pueden ser valoradas como la presencia de problemas de internalización (timidez).
	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones en E-Ira-E tienden a expresar sus sentimientos de ira a través del comportamiento agresivo. La ira exteriorizada puede ser expresada físicamente (asaltos, golpes, tirar puertas) o verbalmente (sarcasmo, insultos, alta crítica, amenazas y uso extremo de palabras crueles o blasfemias)
Rasgo-Ira-Reacción (R-Ira-R)	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones en E-Ira-I tienden a suprimir sus experiencias de ira que a expresarlas tanto física como verbalmente. Aquellos que también tienen altas puntuaciones en E-Ira-E pueden expresar su ira en algunas ocasiones y suprimirlas en otras.
	Los niños y adolescentes con altas puntuaciones en C-Ira pueden emplear gran cantidad de energía calmándose, tranquilizándose y

Ira/VF)	reduciendo su ira tan pronto como sea posible. El desarrollo de controles internos sobre la experiencia y expresión de la ira es visto generalmente de forma positiva, pero también puede sugerir escasa conciencia de la necesidad de responder con un comportamiento asertivo cuando esto pudiera facilitar una solución constructiva a una situación frustrante. Bajas puntuaciones pueden sugerir que los evaluados colocan poco esfuerzo en el control de la ira, particularmente en el uso de controles internos (respirar profundamente, pensar ideas relajantes). Niños y adolescentes con bajas puntuaciones en C-ira que también tienen altas puntuaciones en E-Ira-E y E-Ira-I pueden estar en riesgo de desarrollar problemas médicos.
Expresión Exteriorizada de la Ira (E-Ira- E)	
Expresión Interiorizada de Ira (E-Ira-I)	
Control de Ira (C-Ira)	

Nota: Altas puntuaciones incluyen tanto rangos percentiles de Elevado y Muy elevado.

Bajas puntuaciones se refieren al rango percentil Bajo.

Anexo 17. Consentimiento Informado de los padres

El estudio de la emoción de la ira es de gran importancia para prevenir comportamientos sociales inadecuados, así como un amplio número de enfermedades y estados psicológicos negativos. Es por ello, que la UCLV en coordinación con el Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín, realizará una investigación en _____ la escuela: _____

_____. Para ello, se hace necesario que los niños y adolescentes sean sometidos a la aplicación de algunas técnicas psicológicas que permitan obtener la información necesaria. Los resultados permitirán diseñar estrategias de intervención que potencien el ajuste escolar y el desarrollo sano de la personalidad.

El presente documento de consentimiento informado, entregado por el investigador principal, previa consulta oral, forma parte del protocolo de investigación que ha sido aprobado por el Comité de Ética correspondiente.

Yo _____, ejerciendo mi libre poder de elección y mi voluntad expresa, por medio, doy mi consentimiento para que mi hijo(a), responda los instrumentos del estudio.

He tenido tiempo suficiente para decidir su participación, sin sufrir presión alguna y sin temor a represalias en caso de rechazar la propuesta.

También se me ha explicado que la información que brindemos es de carácter confidencial, no serán divulgados ni publicados, ni nuestra identidad, ni los detalles personales.

Para que así conste firmo el presente consentimiento a los _____ días del mes _____ de 20____.

Firma.

Anexo 18. Consentimiento Informado de la escuela

El estudio de la emoción de la ira es de gran importancia para prevenir comportamientos sociales inadecuados dentro y fuera del ambiente social escolar. Es por ello, que la UCLV en coordinación con el Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín, realizará una investigación en la escuela: _____ . Para ello, se hace necesario que los niños y adolescentes sean sometidos a la aplicación de algunas técnicas psicológicas que permitan obtener la información necesaria. Los resultados permitirán diseñar estrategias de intervención educativas que potencien el ajuste escolar y el desarrollo sano de la personalidad.

El presente documento de consentimiento informado, entregado por el investigador principal, previa consulta oral, forma parte del protocolo de investigación que ha sido aprobado por el Comité de Ética correspondiente.

Yo _____, como director de la escuela: _____, doy mi consentimiento para que en las aulas seleccionadas sean aplicadas las técnicas psicológicas correspondientes con la presente investigación.

Para que así conste firmo el presente consentimiento a los _____ días del mes _____ de 20____.

Firma.

