

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología



**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título: Elaboración de un Programa Psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Autora: Lic. Sandra Montano Barreto.

Tutora: Dra. C. Vivian Margarita Guerra Morales

Santa Clara, Cuba.

2019

Agradecimientos:

A la Revolución Cubana por brindarme esta posibilidad.

A mi mamá, Clarivel por apoyarme en todos los momentos de mi vida y vivir juntas esta experiencia.

A mi hermana por creer siempre en mí.

A Abeló por llegar a mi vida cuando todos lo necesitábamos.

A mi familia por apoyarme incondicionalmente: en especial a Melvy, Ulises y Eduardito.

A mamá Mary y papá Guillermo, Geisa, Belkis y Gilbe por su constante preocupación.

A Lisandra Angulo y Vivian M. Guerra que incansablemente trabajaron a mi lado.

A mis profesores de la Maestría en Psicopedagogía por brindarnos nuevos conocimientos y formas de ver la vida.

A mis compañeros de la Maestría por compartir numerosas experiencias.

A Minerva por tenerme mucha paciencia.

A mi vecina Laura y sus niños por hacer el papel de familia cuando más lo he necesitado.

A mis amigos y compañeros de trabajo por apoyarme en todo momento.

A Leyanis, Laura, Reinier, Neurys por todas las horas de trabajo juntos.

A Luis Ángel por acompañarme e impulsarme a lograr este sueño.

A todas las personas que de una forma u otra me ayudaron a cumplir esta meta.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo elaborar un programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas. Para ello se utilizó un diseño mixto de investigación, en dos etapas, con un tipo de estudio descriptivo. La primera etapa, dirigida al diseño de la propuesta, tuvo un carácter cualitativo, con el empleo de métodos teóricos, mientras que en la segunda, para la valoración por especialistas, existió un predominio cuantitativo, a partir del empleo de la estadística descriptiva e inferencial, coeficiente de concordancia de Kendall. La muestra estuvo conformada por 13 especialistas seleccionados intencionalmente. El programa psicoeducativo elaborado parte de las necesidades psicoeducativas diagnosticadas en los niños, familiares y maestros en torno a las insuficiencias que existen en la comprensión emocional, se fundamenta desde la psicoeducación y las potencialidades que ofrece el trabajo grupal. Cuenta con 8 sesiones, dos de ellas dirigidas a padres y maestros, además de confeccionarse un Cuaderno de Actividades para el seguimiento individualizado con los niños. Las valoraciones ofrecidas por los especialistas sobre el programa psicoeducativo propuesto permitieron constatarlo como objetivo, pertinente y viable, se realizaron señalamientos que permitirán el perfeccionamiento de la propuesta.

Palabras claves: comprensión emocional, agresividad, programa psicoeducativo.

SUMMARY

The research aims to develop a psychoeducational program to enhance emotional understanding in school children with aggressive manifestations. To this end, a mixed research design was used, with a type of descriptive study. The first stage, aimed at the design of proposal, had a qualitative character, with the use of theoretical methods, while in the second, for the evaluation by specialists, there was a quantitative predominance, from the use of descriptive statistics e inferencial, coefficient of agreement of Kendall. The sample consisted of 13 specialists selected intentionally. The psychoeducational program developed part of the psychoeducational needs diagnosed in children, relatives and teachers around the insufficiencies that exist in emotional understanding, isbased on psychoeducation and the potential offered by group work. It has 8 sessions, two of them aimed at parents and teachers, in addition to making an Activity Book for individualized monitoring with children. The evaluations offered by the specialists on the proposed psychoeducational program made it possible to confirm it as an objective, pertinent and viable, and there were signs that will allow the improvement of the proposal.

Keywords: emotional understading, aggressiveness, psychoeducational program.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
DESARROLLO:	7
CAPITULO I: Marco Teórico	7
1.1 Un acercamiento al estudio de las emociones y aspectos generales de la comprensión emocional.....	7
1.2 La agresividad y sus manifestaciones en los escolares.	15
1.3 La psicoeducación como alternativa para la estimulación de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas	21
CAPÍTULO II. Consideraciones metodológicas	27
2.1 Diseño y fundamentación de la investigación.....	27
2.2 Etapa I. Diseño del programa psicoeducativo	30
2.3 Operacionalización de la variable de estudio:	31
2.4 Etapa 2.Diseño del programa psicoeducativo: evaluación por especialistas.....	31
CAPÍTULO III. Análisis y discusión de resultados	36
3.1 Programa Psicoeducativo.....	41
3.2Diseño lógico-metodológico	42
3.3 Estrategias de Intervención del Programa psicoeducativo	45
3.4 Plan de acciones	45
3.5. Criterio de especialistas sobre la valoración de la propuesta del programa psicoeducativo	61
CONCLUSIONES	66
RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	i

INTRODUCCIÓN

Sobre la base de que todo niño tiene el derecho de ser educado y de que los adultos, en particular padres y maestros, tienen la obligación de educarlos de la mejor manera posible (UNICEF, 2006), en Cuba, una de las principales premisas de la educación es formar al hombre para la vida, es la escuela quien tiene el encargo social de formar las cualidades necesarias que permitan a cada hombre satisfacer las demandas de su tiempo. Esto reclama una educación desde las primeras edades dirigida a la formación integral de los educandos.

Sin embargo, en el ámbito escolar se le confiere poca importancia al componente emocional durante el proceso docente-educativo y es por ello que se proyectan pocas acciones eficaces para contribuir a su desarrollo. Existe una tendencia a ponderar el componente cognitivo, efectuando actividades encaminadas a potenciarlo, con un carácter puramente academicista, según estudios realizados en el contexto (Cassinda, 2017).

Es la emoción la categoría científica que expresa tanto el significado que para las personas tienen los eventos que cotidianamente acontecen en su entorno, como la implicación que, en su totalidad, una persona tiene en las respuestas adaptativas y eficaces a las demandas de este (Roca, 2014).

Las emociones juegan un papel importante en la vida del ser humano pues son reacciones fisiológicas y comportamentales que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante sucesos inesperados y funcionan de manera automática. Cada persona experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, su aprendizaje y de la situación concreta (Greco, 2012).

Dentro del campo del estudio de las emociones y su educación un aspecto importante lo constituye la comprensión emocional como una competencia que tienen las personas para reconocer las expresiones emocionales específicas en los demás y entender qué situaciones pueden dar lugar a ellas. Se trata de un componente de la competencia social que hace referencia a la capacidad de comprender y predecir los emociones, creencias y deseos propios y de otras personas, teniendo en cuenta: los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones (Fernández-Angulo, Quintanilla, Giménez –Dasí, 2016).

Para Harris (1989) la comprensión de emociones se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino las

distintas situaciones que las suscitan. La comprensión de emociones es entonces una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta: los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones (Pons y Harris, 2005).

En los niños, incluye todo un conjunto de habilidades para comprender el papel que juegan las causas externas, los deseos, las creencias y la memoria en la identificación de eventos emocionales, Así como la regulación de una emoción experimentada, la distinción entre la experiencia de dos emociones diferentes, y la expresión externa de lo que sienten (Albanese, Grazzani, Molina, Antoniotti, Arati, Farina & Pons, 2015). Este tema se ha convertido en un elemento esencial en el sistema educativo, el comprender los estados emocionales de los escolares, puede ayudar al docente a organizar de manera más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita atender a los estudiantes de manera más personal, guiarlos en el contexto educativo; solo así el profesor realmente puede contribuir a que se conviertan en conductores de su propio aprendizaje (Thompson & Aveleyra, 2004).

Comprensión de aspectos emocionales también facilita la disminución de comportamientos disruptivos en los escolares (Fernández-Berrocal, 2015; Bisquerra 2005). Algunos investigadores han estudiado la relación existente entre desarrollo emocional y conducta agresiva, destacando que los niños con estas conductas, presentaban déficits en algún componente emocional: expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, menos capacidad para regular esta emoción y dificultades para comprenderlas. Otros autores hacen énfasis en la importancia del conocimiento y la comprensión emocional y destacan que aquellos que presentan tendencia a exhibir comportamientos agresivos presentan menos conocimiento y comprensión acerca del funcionamiento de las emociones o de la causa que origina un determinada agresión (Trentacosta & Fine, 2010).

La comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas es una tarea primordial; pero asumir una posición activa, de intervención ante este fenómeno, exige partir de una conceptualización del mismo que oriente tanto su identificación y evaluación como las direcciones a seguir para su estudio y los parámetros que serán centro de una labor transformadora.

La agresividad puede ser manifestada a través del comportamiento en las relaciones interpersonales, y se convierte en un fenómeno social que trasciende los diferentes contextos, estratos sociales, edades, condiciones, estilos de vida, familias, escuelas, entre otros. Lo que hace que se convierta en un tema de interés para investigar e intervenir, debido a que interfiere en la ruptura de relaciones interpersonales (Londoño, 2010). El reconocimiento de las manifestaciones agresivas y de la violencia, este último como una forma distintiva de agresividad que se aprende y consolida en las relaciones sociales, es el resultado de varios estudios: (Trentacosta & Fine, 2010; Bisquerra, 2005; Farina 2010; Navarro, 2017)

En el caso de los niños, la agresividad se presenta generalmente en forma directa ya sea físico o verbal. Pero también podemos encontrar agresividad indirecta que incluye la relacional, la cual está dirigida a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, o agresividad contenida según la cual el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración.

La sociedad cubana, caracterizada por su equidad, tiene como pilares fundamentales la educación y dentro de ella el trabajo con personas que necesitan atención educativa diferenciada, como forma de prevenir actos agresivos en el futuro, constituyendo esto una de sus prioridades. A menudo los educadores se enfrentan a niños agresivos, manipuladores o rebeldes pero no tienen las herramientas necesarias para incidir en su conducta y modificarla. Sin embargo, en la práctica educativa, aún se presentan limitaciones que atentan contra el cumplimiento de esta importante misión que se exige a las instituciones desde la unidad de influencias educativas. La familia tiene la responsabilidad de la educación de sus hijos, cumpliendo con cada una de sus funciones en vistas al desarrollo integral de los menores.

En este caso se encuentran los escolares incluidos dentro del indicador cuatro del incumplimiento de los deberes escolares por alteraciones del comportamiento, los cuales exteriorizan actitudes negativas que van desde la agresividad hasta las indisciplinas sociales, manifestaciones estas que se pueden internalizar y establecer como un trastorno de la conducta si no se interviene de manera oportuna y efectiva (Peña-García, Garcés-Carracedo, López- Álvarez, 2017).

Es por ello que la prevención de manera general se ha convertido en un área trascendental para el Sistema Nacional de Educación, pues más que la preocupación por el tratamiento una vez surgido el trastorno, el interés está en evitar que se instaure. En correspondencia con esta realidad los escolares con comportamientos agresivos no están exentos de ella, pues un solo caso con esas manifestaciones constituye un foco de atención inmediata para todos los agentes sociales existentes, de acuerdo como se declara en las prioridades del Decreto Ley 242 del Sistema de Prevención y Atención Social (SiPAS).

En investigaciones previas realizadas (Angulo, Guerra, Mendez 2016; Pérez Borroto, Angulo y Guerra, 2014; Vázquez, 2015; Blanco 2019) a niños con manifestaciones agresivas se identificaron como necesidades el predominio de manifestaciones de agresividad directa, ya sea física o verbal, con respecto a la relacional. Se apreciaron dificultades para experimentar y reconocer emociones socio-morales como la culpa al producir daño a otros. En relación con los maestros confunden: agresividad con los términos de violencia y hostilidad. Escaso conocimiento sobre causas orgánicas y las particularidades del funcionamiento en la etapa escolar. En el marco familiar se apreció que existe un alto índice de disfuncionalidad e inadecuada utilización de métodos educativos ante las manifestaciones agresivas del niño.

En el contexto nacional se identifican algunas acciones interventivas relacionadas con la agresividad y violencia, pero en el trabajo con adolescentes y adultos (Ferrer, 2009) centrando sus investigaciones en otras variables. Las intervenciones para la educación y potenciación del desarrollo de la comprensión emocional, entre otras competencias emocionales, dificultades en el aprendizaje (Bello, 2009; Peñate, 2010), o en la etapa adulta (Aldana y Seáñez, 2017), no en la agresividad.

Por lo expuesto anteriormente, para el desarrollo de esta investigación se plantea el **problema científico** siguiente: ¿Cómo potenciar la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas?

Objetivo General: Elaborar un programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Objetivos específicos:

- ✓ Diseñar un programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

✓ Valorar el programa psicoeducativo diseñado según el criterio de especialistas.

La novedad de la investigación se expresa en el propio programa psicoeducativo que se propone, pues en la bibliografía consultada no se reportaron referentes similares en el contexto nacional.

Aporte metodológico: se propone un programa psicoeducativo dirigido al desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas. Constituye una propuesta pionera a nivel nacional, que asume la Psicoeducación como una estrategia, visible, factible y económica que, desde su concepción metodológica y diseño, define vías y métodos para la intervención y el trabajo preventivo con los niños del indicador 4 del incumplimiento de deberes escolares, detectados por el MINED. A ello se suma, la inclusión de actividades de capacitación a familiares y personal docente, diseñados a partir de necesidades previamente identificadas, además de un cuaderno de ejercicios para el trabajo individualizado con estos niños, avalado por criterio de especialistas.

Aporte práctico-asistencial, la propuesta interventiva diseñada, contribuye al desarrollo emocional de los escolares con manifestaciones agresivas, como premisa para el despliegue de comportamientos prosociales, lo cual contribuye a prevenir la aparición de conductas delictivas y violentas.

El informe se organiza en tres capítulos, introducción, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliografía y anexos. El primer capítulo marco referencial-teórico se fundamenta teóricamente el problema de investigación, puntualizando en los aspectos referenciales desde diferentes autores y posturas científicas. Se abordan las principales consideraciones en relación con el estudio de las emociones, el desarrollo de la comprensión emocional, las manifestaciones agresivas en la edad escolar y la psicoeducación como alternativa para la estimulación de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas

En el segundo capítulo marco referencial-metodológico se definen y describen el diseño de la investigación, las etapas y tareas científicas desarrolladas, precisando los métodos, y procedimientos empleados para el logro de los objetivos en cada una de ellas, así como la selección y composición de la muestra.

En el tercer capítulo se presenta el programa psicoeducativo su el objetivo, estructura y temas de las sesiones. En las conclusiones se precisa el aporte fundamental de los criterios

estudiados, en función también de los objetivos. En las recomendaciones se ofrecen sugerencias para dar continuidad a la línea de investigación.

DESARROLLO:

CAPITULO I: Marco Teórico

1.1 Un acercamiento al estudio de las emociones y aspectos generales de la comprensión emocional

1.1.1 Conceptualización de las emociones

El término emoción comprende un proceso multidimensional que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación, es decir, fenómenos que implican cambios en los componentes de la experiencia subjetiva, la fisiología central y periférica y el comportamiento (Férrnández-Abascal, 2011).

El término emoción tienen su origen en el latín, viene de la palabra “*emovere*” que significa remover, agitar o excitar, pudiéramos añadir “dar color”, dinamizar. Las emociones son complejas, sistémicas y multicausales. Al tiempo que son múltiples sus formas de expresión (Roca, 2014).

La primera información que recibe el ser humano es por la vía afectiva y valorativa, por ello las primeras vivencias están ligadas a las emociones, que están presentes en las vidas de todos los seres humanos desde que nacen y juegan un papel relevante en la construcción de la personalidad e interacción social. Las emociones están presentes en cualquier espacio, tiempo y en todas las actividades que el sujeto desarrolla.

El componente subjetivo se entiende como sentimiento, o sea, el registro personal de las emociones que permite el “automonitoreo” y por eso está ligado al control o regulación de la emoción. De esta manera es posible plantear que el sentimiento es sólo una parte de un marco más amplio que es la emoción. Aunque al alargarse el sentimiento más allá de la emoción, se puede olvidar su origen a partir de una emoción (Moors, 2010).

El componente fisiológico se refiere a los cambios autonómicos y neuroendocrinos que anticipan y se asocian a las respuestas comportamentales. Se vincula con la función de preparar al organismo para la acción. Los subsistemas fisiológicos que están relacionados con las emociones son el SNC, el sistema límbico y el sistema nervioso autónomo. Durante los procesos emocionales se consideran particularmente activos la corteza cerebral, el hipotálamo, la amígdala cerebral y médula espinal, coinciden en que la corteza cerebral activa, regula e integra las reacciones relacionadas con las emociones. Finalmente, el

componente comportamental hace referencia a la acción en sí misma, la tendencia a comportarse en ciertos sentidos; incluye respuestas verbales y no verbales, dentro de las cuales se destacan las expresiones faciales. Sirve a las funciones de luchar o huir, expresar y comunicar (Molerio, 2004).

No hay un concepto único de emoción, entre otras razones porque resulta difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional. Sin embargo, hay acuerdo entre diferentes autores (Barragán & Morales, 2014; Corbin, 2018; Casassus, 2017) en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Estos aspectos tienen grandes repercusiones e implican abordar integralmente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones.

Las emociones son fenómenos de origen multicausal. Estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales lo que hace que se presenten de diversas formas y cumplan funciones determinadas, generando además distintas consecuencias.

Por otro lado, (Bisquerra, 2005) define la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, y es producida por los mecanismos siguientes:

1. Información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
3. El neo-córtex cerebral interpreta la información.

Corina (2015) definen las emociones como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebrales complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido.

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal (Pablos, 2014).

Cassinda, Angulo y Guerra (2017) se refieren a las emociones como procesos afectivos que emergen de la relación entre la persona y su medio social. Conllevan cambios a nivel fisiológico, motor o conductual expresivo y subjetivo-experiencial, tienen en su base la valoración personal de la situación o estímulo (externo o interno) y son vivenciados con agrado y/o desagrado, considerando su vínculo con las necesidades y metas individuales. Estos cambios presentan implicación para el funcionamiento biológico, psicológico y social del sujeto a partir de su potencial riesgo-beneficio. La investigadora decide que esta definición es la que tributa a la investigación y por ello se afilia al mismo, tomándolo como punto referente y esencial para la conceptualización.

Las emociones han sido clasificadas de distintos modos y agrupadas como: básicas, primarias o secundarias (Zerpa, 2009); placenteras y displacenteras (Pérez-Díaz, 2014); positivas, negativas o neutras (Fernández- Abascal, 2011; Greco, 2010; Oros, 2009)

Esto significa que las emociones son eventos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales y que pueden organizar o desorganizar la conducta del sujeto. Se pueden clasificar en: emociones primarias las cuales se consideran respuestas fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y neurológicamente innatas. Las emociones secundarias, están muy condicionadas social y culturalmente además pueden resultar de una combinación de las primarias. Algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la rabia, la tristeza y la alegría (Piqueras, 2015), mientras que otros incluyen la satisfacción-felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa. La culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia serían emociones secundarias (Fernando Clementin, 2017).

Otra característica a destacar es que las emociones son moldeables, modificables. Es decir, si bien se abren paso en el foco de la conciencia y pueden interrumpir cualquier proceso que se esté desarrollando, deben competir con otros procesos y contenidos del foco atencional, y pueden ser modificadas por estos procesos, tanto en su componente cognitivo como en las respuestas multifacéticas.

Además, es importante señalar que los estados emocionales globales se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas: cualidad, intensidad y duración. La cualidad o valencia emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable (placentera o displacentera), mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente; respecto a la duración de las emociones, hay que decir que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones o predisposiciones que perduran en el tiempo (Vázquez, 2017).

Aprender a conocernos y comprendernos es una tarea primaria indispensable para poder realizar todos los aprendizajes en la vida. Podemos definir la comprensión emocional como el conjunto de ideas, opiniones, sentimientos y actitudes que tiene el sujeto de su persona.

1.1.2 Comprensión emocional

La capacidad de discernir y comprender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que compone la competencia emocional, la cual nos permite conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen, e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente a nuestro alrededor (Saarni, 1999). Gracias a esta habilidad podemos tener una interacción adecuada y ajustada en los contextos sociales, dada la posibilidad de comunicar estados propios y de saber lo que le pasa a los demás, requisitos claves en los procesos de regulación emocional y social (Harris, 1993).

La comprensión emocional se describe por Brackett, Rivers & Salovey (2011) como la habilidad para reflexionar acerca de la información emocional, comprendiendo las relaciones que se dan entre emociones, la simultaneidad y mezcla de éstas, así como sus progresiones y transiciones a lo largo del tiempo.

La comprensión emocional también ha sido denominada por (Bisquerra, 2005; Paula Samper-García, Richaud & LLorca, 2016) conciencia emocional, quienes destacan que ser consciente de las emociones permite saber lo que sentimos y a la vez ayuda a disfrutar de las emociones agradables y/a regular las desagradables (Abarca, 2003).

La comprensión emocional está enlazada en la autocomprensión y en la comprensión de los demás. El propio “yo” puede comprenderla de sí mismo y del “yo del otro”. La

comprensión emocional según (Sesha, 2003) puede presentarse en distintos momentos como:

- Comprensión emocional de sí mismo, la cual implica la subjetividad dentro de una relación “yo conmigo”,
- Comprensión emocional del otro yo, la cual implica la intersubjetividad y se vincula a la relación “tu” o relación “nosotros”.
- Comprensión emocional mediadora entre dos o más personas, la cual se aplica a una relación “ellos” o “vosotros”.

Fernández-Angulo, Quintanilla, & Gimenez-Dasí, (2016) expresan que la comprensión de emociones es una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta: los sujetos involucrados y la interacción entre los mismos y las normas sociales implicadas en dichas interacciones.

Este término como constructo ha sido abordado desde diferentes concepciones teóricas, pues constituye un eje central para el desarrollo de competencias emocionales necesarias para la vida (Bisquerra, 2012), se destaca en este tema la propuesta de Pons, Harris, P. L. y de Rosnay, M, 2004 (citado por Angulo, 2018), pues permite profundizar en los diferentes niveles e indicadores de complejidad en los que esta puede estructurarse.

(Harris 1989) la comprensión de las emociones, se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino las distintas situaciones que las suscitan. La comprensión de emociones es entonces una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta: los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones.

En general, la comprensión de emociones, hace referencia a la capacidad para comprender los estados mentales propios y de los demás. Sin embargo, para analizarla hay que tener en cuenta las diferencias individuales, las cuales son la expresión de características psicológicas y sociales relativamente estables de los niños. Dichas diferencias se vuelven evidentes relativamente temprano en el desarrollo y esto hace que los niños más pequeños que poseen un buen nivel de comprensión de emociones puedan

superar en esta capacidad a niños de años más grandes que no disponen de un buen nivel de comprensión de emociones. Así, el desarrollo de la comprensión de emociones durante la infancia sigue una secuencia relativamente estable, pero se caracteriza también por marcadas diferencias individuales (Roqueta, Andrés, Clemente, & Buils, 2012)

La definición construida se basa en ese modelo que permite profundizar en los niveles de desarrollo que alcanza para su labor en la infancia. En 2004, Francisco Pons y sus compañeros de las universidades de Harvard y Oxford identificaron, a través de sus investigaciones, hasta nueve componentes diferentes en la comprensión emocional de escolares:

Reconocimiento: Capacidad de reconocer y nombrar las emociones en función de sus indicadores expresivos. Es el primer componente en alcanzarse en el desarrollo evolutivo.

Causalidad externa: Las emociones pueden estar causadas por factores externos.

Deseo: Las reacciones emocionales ante distintos hechos están influidas por los deseos. Ante una misma situación, dos personas pueden tener sentimientos distintos según qué deseen.

Creencias: Al igual que los deseos, las creencias que tienen las personas pueden afectar a la reacción afectiva que se manifiesta, independientemente de que dichas creencias sean falsas o verdaderas.

Memoria: Relación entre las emociones y la memoria, de forma que la intensidad con la que se vive una emoción puede disminuir con el paso del tiempo, aunque algunos elementos pueden servir como recordatorios que reactivan las emociones pasadas.

Control: Constituye la estrategia conductuales, para regular las emociones. Los más pequeños usan principalmente estrategias conductuales y cognitivas.

Ocultación: Las emociones que se manifiestan no siempre tienen que ser coherente con la que se siente.

Mixto o compuesto: Se refiere a la capacidad de comprender que las respuestas emocionales son múltiples y contradictorias. Ante una misma situación, una persona puede tener varios sentimientos a la vez.

Moral: Los sentimientos positivos y negativos relacionados con las acciones morales reprobables o encomiables.

En general, la comprensión emocional se refiere al conjunto de habilidades para identificar las emociones propias y las de otros, a partir de su expresión, las situaciones externas, los deseos, las creencias y recuerdos asociados, así como la posibilidad de distinguir entre emociones reales y fingidas, reconocer formas de regulación de una emoción experimentada y la distinción entre la experiencia de dos emociones diferentes.

1.1.3 Particularidades de las emociones y la comprensión emocional en la etapa escolar

El estudio de las emociones ha adquirido un importante desarrollo tanto en el ámbito de la psicología como en el educativo; la mayor parte de las conductas se aprenden, sobre todo de los padres, de los profesores y de las personas que rodean al escolar y si el aprendizaje de estas conductas está guiado hacia un adecuado desarrollo emocional podrá favorecer al cambio de los escolares.

Las emociones básicas tienen origen en los primeros meses de vida a partir de la interacción con los adultos el cual es el encargado de satisfacer las necesidades del bebé. En la primera infancia, comienzan a ser menos egocéntricos, lo cual les posibilita captar los sentimientos de los demás. Desde una concepción integradora y organizacional del desarrollo, los grandes avances en el ámbito afectivo se producen en la etapa de 3 a 6 años gracias al progreso entre otros aspectos, del lenguaje, la memoria, una mayor diferenciación del yo y los otros, mayor capacidad para asociar determinadas situaciones a una emoción concreta y una capacidad cada vez mayor para tolerar la excitación.

Ello implicará una diferenciación, transformación y ampliación de las emociones vividas. Con ayuda del adulto, el escolar irá interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones y ampliando su vocabulario emocional. Además, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas permitirá desarrollar el sentimiento de empatía.

Los niños hacia los 6 años, y en adelante ya toman en consideración los datos pasados disponibles referidos a las situaciones para comprender y predecir emociones. De la misma forma, a esa edad han adquirido las normas que regulan el despliegue emocional socialmente, por lo que reconocen que las emociones pueden variar en diversos contextos, aunque el desencadenante sea el mismo (Pons y Harris, 2005).

Alrededor de los 8 años de edad los niños puedan ser conscientes de la simultaneidad de dos emociones de la misma naturaleza ante un mismo evento y hacia los 10 años una

misma situación puede provocar dos emociones simultáneas y opuestas. Es lo que llamaremos la ambivalencia emocional, que consiste en aceptar la posibilidad de experimentar emociones contrarias en una misma situación, es decir, que se pueden tener emociones contradictorias simultáneas (Berástegui, 2007). Estos avances en la comprensión emocional se traducen en una mayor sensibilidad y mayor capacidad para responder empáticamente a las emociones ajenas, y para orientar el afecto y la respuesta hacia el otro (Pineda-Alhucema; 2017).

Diversos estudios han mostrado que, desde los 8 años y al llegar a los 13, los niños utilizan predominantemente como estrategias de autorregulación la distracción conductual, la conducta de afrontamiento activo centrada en la resolución de los problemas, la evaluación cognitiva positiva, la búsqueda y aceptación de ayuda instrumental y, en menor medida, la expresión abierta de las emociones (Cuervo e Izzedin, 2007; Morales, Trianes y Miranda, 2012).

Es a partir de la niñez temprana e intermedia que los niños adquieren y utilizan las reglas sociales para la expresión apropiada de la emoción, aprendiendo a exhibir sus emociones o a ocultarlas según lo que sea socialmente aceptable (Retana Alvarado, Vazquez-Bernal, de La Heras-Pérez, Jiménez Pérez; 2018). Así, los niños más pequeños utilizan mayormente estrategias centradas en el problema y a medida que aumentan en edad logran incluir con mayor frecuencia estrategias centradas en la expresión de las emociones (Morales, Trianes y Miranda, 2012).

En el marco de la escuela la comprensión emocional juega un papel importante en la formación del alumnado. Una lectura psicopedagógica nos lleva a considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional y conductual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el proceso de asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, además de ser esenciales en la convivencia escolar.

Autores como Molina, Osses, Riquelme, Sepúlveda y Urrutia en el año 2010 señalan algunas de las características de las emociones en los niños:

- Los niños expresan las emociones de forma intensa. Se produce una toma de conciencia de sí mismo. Va incrementándose gradualmente la autonomía.

- Las emociones aparecen en los niños de forma frecuente, unido a lo cual, con el paso del tiempo les permiten aprender que sus propias explosiones emocionales provocan en los adultos determinadas reacciones, ya sea de aceptación o de rechazo, implementando el castigo.
- Se observa la transitoriedad, o sea la rápida capacidad de los niños de pasar de una emoción a otra aun cuando se muestren contrapuestas, ejemplo, del llanto a la risa y de los celos al cariño.
- Reflejo de individualización, o sea los niños, según van creciendo comienzan a reflejar tras sus emociones la influencia de los aprendizajes adquiridos.
- Cambio en la intensidad: según pasa el tiempo, existen emociones que se debilitan y otras, en cambio, que se fortalecen.

A pesar de que debe existir un desarrollo progresivo de la comprensión emocional también se contratan deferencias individuales al respecto. Ha sido muy abordado en niños del espectro autista y otras desviaciones del desarrollo. La investigación se enfoca en las particularidades de este constructo en niños con manifestaciones agresivas.

1.2 La agresividad y sus manifestaciones en los escolares.

La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, constituye una parte importante del mecanismo de los instintos de supervivencia con que se cuenta para poder adaptarse al entorno, siendo un mecanismo de respuesta heredado genéticamente por la especie (Barrios-Venegas, 2016). Se trata de un fenómeno multidimensional (Farina, 2010), en el que están implicados un gran número de factores, de carácter polimorfo, que puede manifestarse en cada uno de los niveles que integran al individuo: físico, emocional, cognitivo y social. El término procede del latín “agredi”, una de cuyas acepciones, similar a la empleada en la actualidad, connota “ir contra alguien con la intención de producirle daño”.

La agresividad, en sus diferentes manifestaciones verbal, física y fría o más sutil, la ira y la inestabilidad emocional, estimulan las conductas antisociales. Todas ellas, una vez activadas, alimentan y sostienen la conducta más allá del control voluntario de la persona (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, Gil-Olarte; 2006). La inestabilidad emocional constituye un factor de riesgo que se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal, y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el

entorno (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrio, 2003; Mestre, J.M; Guil y Gil-Olarte, 2004). Además, la agresividad y la inestabilidad emocional son dos variables que correlacionan fuertemente de manera positiva y significativa entre sí (Carlo, Mestre, Samper, Tur & Armenta, 2010; Del Barrio, Carrasco, Rodríguez & Gordillo, 2009).

El fenómeno de la agresividad presente en todos los seres humanos, es un asunto que ha inquietado durante siglos a muchos estudiosos de la subjetividad y del comportamiento humano. La agresividad puede ser manifestada a través del comportamiento y puesta en escena en las relaciones interpersonales, y se convierte en un fenómeno social que trasciende los diferentes contextos, estratos sociales, edades, condiciones, estilos de vida, familias, escuelas, entre otros. Lo que hace que se convierta en un tema de interés para investigar e intervenir, debido a que empuja a la violencia y a la ruptura de relaciones interpersonales.

Según las teorías del comportamiento agresivo se engloban en: Activas y Reactivas (Flores, Jiménez, Salcedo Ruiz 2009).

1. Las Activas: son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, que se nace o no con ella. Defensores de esta teoría: Psicoanalíticos y Etológicos.

2. Las Reactivas: ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo. Dentro de éstas podemos hablar de las teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella, y la teoría del aprendizaje social que afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos.

Generalmente hablamos de agresividad para referirnos al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea animado o inanimado. Así con el término conductas agresivas nos referimos a las conductas intencionales que pueden causar ya sea daño físico o psicológico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, tener rabietas o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás (Flores, Jiménez, Salcedo Ruiz, 2009).

Según (Buss 1961 citado por Parco, Axel 2006), podemos clasificar el comportamiento agresivo atendiendo tres variables:

Según la modalidad

Puede tratarse de una agresión física (por ejemplo un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nocivo para el otro organismo, como, por ejemplo, amenazar o rechazar). La agresión relacional se encuentra dirigida a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social, mediante el uso de conductas de exclusión social y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa.

Según la relación interpersonal

La agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien).

Según el grado de actividad implicada

La agresión puede ser activa (que incluye todas las mencionadas) o pasivas (impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, negativismo). La agresión pasiva suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente. El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo el individuo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente. El trabajo por tanto a seguir es la socialización de la conducta agresiva, es decir, corregir el comportamiento agresivo para que derive hacia un estilo de comportamiento asertivo.

Sin embargo, estudiosos de la agresividad infantil (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003 ; Martínez, Ochoa Muñoz, 2016; Martínez, Cuevas & Muñoz, 2016) destacan que muchas de estas características no son aplicables a las conductas agresivas que están presentes en el niño (Ejemplo: pegar, arañar, pellizcar), dado pues la voluntariedad y la comprensión de las consecuencias de aquellas (infringir daño), no son en edades tempranas evolutivamente posibles.

En el caso de los niños, generalmente suele presentarse la agresión en forma directa. Este acto puede ser físico, como patadas, pellizcos, empujones, golpes, o verbal, como insultos, palabrotas, amenazas. También puede manifestar la agresión de forma indirecta o desplazada, según el cual el niño arremete contra los objetos de las personas que ha sido el origen del conflicto.

Cuando la agresividad caracteriza la conciencia crítica, desaparecen en el niño/a las normas, los ideales y el deber ser, pero, por el contrario, cuando se instaura un sistema de

valores y conciencia moral, los comportamientos de los niño/as son adecuados. Como lo muestran los investigadores (Ramani, Brownell y Campbell, 2010) de las Universidades de Maryland y Pittsburgh: cuando hay un mayor control de impulsos, los niño/as son más amistosos con sus pares y menos desafiantes con los adultos, posibilitándoseles la autorregulación de sus emociones y sentimientos. Otros autores realizaron investigaciones relacionadas con el tema, entre las que se destacan los aportes de (Barnett, Livengood, Sonnentag, Barlett y Witham, 2010).

Las conductas de agresión y violencia de los niños/as alteran el ambiente escolar, lo que repercute negativamente en su aprendizaje. Por otro lado las interacciones sociales de los niños/as con sus profesores y compañeros son de suma importancia para su desarrollo académico y social (Navarro, 2017). Tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades en la educación de los niños/as, esto sin desconocer que los niños/as tiene recursos psíquicos propios para el aprendizaje y la moderación de su comportamiento.

En el caso de la agresividad, existen factores, tales como el temperamento del niño y su inhabilidad para regular sus emociones y conducta que lo predisponen a transacciones defectuosas con su ambiente circundante. Por ser el sistema familiar el contexto más relevante durante la niñez, se ha sugerido que es el que más factores podría aportar a su aparición y mantenimiento. La conducta agresiva aparece y se estabiliza a partir de la transacción continua del niño con su ambiente inmediato, específicamente de la forma en que sus padres o cuidadores principales ejercen la crianza. Es alta la probabilidad de que un niño impulsivo, con un control emocional precario, se exponga a experiencias de castigo y coerción por parte de sus padres (Cuello, 2013).

Mientras que la agresividad es condición natural del ser humano y es constitutiva del sujeto individual, la violencia sólo tiene lugar en la interacción con los otros, como un flujo de elementos que se despliega en las relaciones sociales, permitiendo nuevas modalidades de relación (Álvarez, 2017). La misma se caracteriza por una extrema asimetría de poder que irrumpe contra el orden natural volcándose sobre un otro más débil o debilitado, incapaz de defenderse por sus propios medios. La violencia se halla presente en el origen y en la historia de las civilizaciones, “trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal”, se aprende en el marco de estas interrelaciones como un

mecanismo para obtener beneficios sometiendo a otros, de allí la importancia de estudiar los contextos violentos que la promueven (Veccia y Waisbrot, 2012).

Dentro de los principales problemas presentados por la agresividad infantil es el de su elevada correlación con trastornos equivalentes a adultos, especialmente relacionados con la conducta antisocial. Un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia predice no solo la manifestación de agresividad durante la adolescencia y la edad adulta, sino la existencia de una mayor probabilidad de fracaso académico y de la existencia de otros trastornos psicológicos durante la edad adulta, debido fundamentalmente a las dificultades que estos niños encuentran en socializarse y adaptarse a su propio ambiente.

El papel de la escuela en el desarrollo del niño/a es fundamental, debido a que se convierte en el escenario en el cual el niño/a manifiesta sus comportamientos agresivos en las relaciones interpersonales que establece ya que este espacio se convierte en un escenario de socialización e interacción. Debido a lo anterior, la escuela está llamada a intervenir dicha problemática que se hace cada vez más común y a posibilitar a través de los docentes diferentes tipos de interacción positiva, basados en la gratificación, el respeto y la responsabilidad.

Entre los factores personales de protección de la agresividad destaca la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, demostrar preocupación por el otro, comprenderlo y, además, mantener conductas de acercamiento hacia los demás, especialmente como un factor de protección de la agresividad (Carlo, Mestre, Samper, Tur & Armenta, 2010), y como un proceso que favorece la adaptación e integración social (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka Etxebarria, López, 2007) así como las habilidades sociales que facilitan la relación con los iguales (Lodoño, 2010).

Estudios recientes constatan la relación entre comprensión emocional y autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas. Las personas más estables emocionalmente poseen una mayor autoestima, más capacidad de autocontrol en situaciones adversas, en definitiva tienden a la planificación de la acción, actuando de forma eficaz y al afrontamiento de situaciones, aprendiendo de estas aun cuando suponen fracaso (Gutiérrez-Cobo, Cabello-González, Fernández-Berrocal, 2017), por el contrario los sujetos impulsivos presentarían dificultades para resolver tareas por la precipitación de respuestas, un menor control atencional y un uso inadecuado de estrategias de tipo

analítico. De esta manera, la impulsividad cognitiva se relaciona con otros procesos cognitivos como el afrontamiento y la resolución de problemas (Richaud, 2014).

En población infantil existen resultados que relacionan las conductas disruptivas con dificultades para autorregular las emociones y con mecanismos de afrontamiento inadecuados, que impiden conductas alternativas a la agresión (Ison-Zintilini & Morelato-Giménez, 2008). En definitiva, el desarrollo de la capacidad para comprender las emociones, integra procesos cognitivos y emocionales implicados en la disposición prosocial y que contribuyen a una conducta prosocial más autónoma y madura como contrapuesta a la conducta agresiva. Por otra parte, los mecanismos de afrontamiento son procesos que pueden regular o canalizar las emociones e influir en las respuestas más o menos adaptadas a la situación o problema que la persona vive en un momento dado.

Es por ello que se hace necesario estudiar y abordar estos aspectos desde las primeras etapas del desarrollo, la etapa escolar clasifica como un período esencial en el proceso de desarrollo emocional y de la personalidad, es por ello importante conocer sus particularidades con vista a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas. En este sentido se destacan investigaciones a nivel internacional (Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez & Quintanilla, 2015), pero en el ámbito nacional resultan más escasos los ejemplos (Bello, 2009), trabajándose más desde la perspectiva de la inteligencia emocional en el período de la adolescencia.

Estudios recientes constatan la relación entre comprensión emocional y autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas. Las personas más estables emocionalmente poseen una mayor autoestima, más capacidad de autocontrol en situaciones adversas, en definitiva tienden a la planificación de la acción, actuando de forma eficaz y al afrontamiento de situaciones, aprendiendo de estas aun cuando suponen fracaso (Gutiérrez-Cobo, Cabello-González, Fernández-Berrocal, 2017), por el contrario los sujetos impulsivos presentarían dificultades para resolver tareas por la precipitación de respuestas, un menor control atencional y un uso inadecuado de estrategias de tipo analítico. De esta manera, la impulsividad cognitiva se relaciona con otros procesos cognitivos como el afrontamiento y la resolución de problemas (Richaud, 2014).

Es por ello que la educación de la comprensión emocional podría constituir una alternativa que ayude a minimizar las expresiones de agresividad en los niños de edad

escolar. De ahí la importancia de estudios que relacionen ambos procesos psíquicos, con un enfoque psicoeducativo.

1.3 La psicoeducación como alternativa para la estimulación de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas

La Psicoeducación, desde sus orígenes, fue empleada como alternativa interventiva para la rehabilitación psicosocial de pacientes esquizofrénicos, teniendo entre sus precursores a autores como Anderson, Reiss y Hogarty (1980, 1986). Específicamente, se ha direccionado hacia los cuidadores, con el objetivo de favorecer su comprensión sobre la enfermedad y ofrecerle apoyo para la convivencia con un familiar enfermo. Han existido dos tendencias fundamentales en el ámbito psicoeducativo: una orientada hacia la transmisión de información y otra donde se proponen transformaciones conductuales favorecedoras del proceso de intervención (Colom, 2011)

Aun cuando el inicio de las prácticas psicoeducativas tuvo lugar en los distintos grupos familiares, debiendo agregar el éxito alcanzado en el empleo de esta modalidad terapéutica, con el tiempo comenzaron a surgir demandas relacionadas con el tratamiento de los propios pacientes, por lo que surgen posturas que implican la atención a las personas portadoras de la patología. Ante esto se aboga por el tratamiento de la psicoeducación como herramienta terapéutica siendo viable utilizarla en diferentes tipos de abordajes: individual, familiar, pareja, grupal (Bulacio, 2008).

Como muestra de los múltiples intentos por esclarecer conceptualmente las intervenciones psicoeducativas, se encuentra la propuesta de Guerra, Angulo, Castillo, Treto, Cassinda, González, Fernández, López, Gil (2015) donde trabajan la psicoeducación desde el punto de vista clínico. Sin embargo, Rodríguez (1993, citado en González Aramayo, 2011); Bassedas, Louro y Fernández (1997 citado en Colunga, 2000) la amplían al contexto educativo. Consideran que este tipo de intervención constituye un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a metas, como respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.

Cava (1998, citado en Díaz, 2011) señala que “toda intervención supone una interferencia o influencia que persigue un cambio” y ante la necesidad de desplegar acciones desde el contexto educativo e involucrando al grupo familiar, el personal docente

y a los propios escolares facilitando el desarrollo y la adquisición de los recursos para la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas, emerge la intervención psicoeducativa como la alternativa más viable para alcanzar este propósito. Esta elección se sustenta en los señalamientos referidos a la necesidad de comprender que los destinatarios de la intervención, forman parte de sistemas o subsistemas diversos que los determinan.

Los escolares representan un elemento integrante de su grupo de clase dentro de una institución docente determinada y también son miembros de una familia con una historia y con características solo inherentes a ella (Colunga, 2000). Por esta razón (Méndez 2011) señala que resulta necesario tratar las problemáticas individuales dentro de su contexto por lo que los programas de intervención no se pueden separar del medio social en el que está inmerso el escolar (González–Aramayo, 2011) con la finalidad de favorecer su desarrollo.

Lo enunciado hasta el momento indica que la psicoeducación eficaz va mucho más allá de la información y aspira modificar actitudes o conductas de los destinatarios que le permitan una mejor adaptación a la enfermedad o problemas, mediante cambios en su estilo de vida (Scott; Colom; Popova; Benabarre; Cruz; 2009).

Desde una perspectiva sistémica Bulacio (2008) hace referencia a la psicoeducación, comprendiéndola como una estrategia terapéutica que brinda la posibilidad de desarrollar, y fortalecer capacidades para afrontar las diversas situaciones de un modo más adaptativo. El profesional que imparte psicoeducación debe entonces tener por objeto orientar y ayudar a identificar con mayor entendimiento y claridad el problema o trastornos para enfocar adecuadamente, en forma conjunta, su resolución o tratamiento. Este autor a diferencia de otros considera que la psicoeducación es un proceso pertinente a todo tipo de personas, tengan o no una afección clínica. Sin embargo apunta la conveniencia de adecuarse al nivel sociocultural del sujeto por lo que lo comprende como un ente activo en el proceso de desarrollo de la personalidad.

La investigación está encaminada al diseño de un programa psicoeducativo para potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas, se asumen como elementos esenciales para la definición de un programa de intervención psicoeducativo, que:

- a) constituye un conjunto de acciones sistemáticas, organizadas y planificadas.
- b) responde a las características del contexto escolar, familiar y social de los escolares.

c) los objetivos se proponen en base a las necesidades educativas que presentan padres, profesores y los propios escolares en torno a la comprensión emocional.

d) su finalidad radica en potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

e) tiene como componentes el diseño, la aplicación y la evaluación. Una alternativa psicoeducativa, desde el contexto escolar incluiría el trabajo desde los principales agentes potenciadores del desarrollo del menor (padres y maestros), así como al propio escolar

Por lo tanto Álvarez (2008, citado en González Aramayo, 2011) señala que se debe tomar como punto de partida el conocimiento previo que tienen los escolares en torno a las emociones y su comprensión.

Pese a estos elementos, (Díaz, 2011) a partir de las consideraciones de (Colunga, 2000) comenta que las escuelas deben ser consideradas como sistemas abiertos, constituidas por grupos y basadas en las interacciones personales. Sin minimizar el papel de los objetivos correctivos individuales en procesos de intervención de esta índole, concordamos en que estos no pueden renunciar a una transformación institucional, deben satisfacer las necesidades y exigencias concretas de atención a la individualidad.

Con relación al personal docente (González Aramayo, 2011) considera que resulta imprescindible su capacitación para así garantizar su compromiso con la estrategia a aplicar a partir de una participación activa y responsable en la planeación del cambio, al mismo tiempo que se le proporcionan recursos que le permiten responder a los requisitos básicos y apremiantes de su labor educativa (Colunga, 2000) y así facilitar la consolidación del trabajo interventivo, su sistematicidad y seguimiento.

Asumiendo estas consideraciones de (Colunga, 2000 y Méndez, 2011), la investigación, se estructura todo un sistema de influencias que incluyen la transmisión de información, promoviendo la reflexión y análisis en torno a las emociones y su comprensión en niños con manifestaciones agresivas.

Para el tratamiento de dicha problemática, según Serrano (2011), se hace necesario una fase educativa previa a cualquier intervención, pues la mayoría de los padres y maestros tienden a atribuir el comportamiento agresivo a factores propios del desarrollo evolutivo. Además, las acciones se deben enfocar, no sólo en eliminar o reducción de

comportamientos agresivos, sino en el aprendizaje de comportamientos alternativos a esta conducta.

Las intervenciones revisadas en este sentido se han centrado en las variables siguientes: entrenamiento en habilidades socioemocionales como la asertividad, la comunicación (Ferrer, 2009) y la empatía (Tur-Porcar, 2018), control de antecedentes y de consecuencias de la conducta agresiva a partir de autorregistros, estrategias para mejorar los déficits en el procesamiento y codificación de información, procedimientos de autocontrol de la agresión y/o la ira como la relajación, respiración (Golstein y Glick, 1987), distracción cognitiva y refuerzo del comportamiento deseable técnicas reflexivas para promover el desarrollo moral, estrategias de resolución de conflictos, modelado de respuestas prosociales, juego cooperativo, deportes y educación física Nóbrega y Franco, (2014).

En Cuba se encontraron escasos reportes de investigaciones al respecto, entre ellos es posible citar el programa de intervención educativa desarrollado por Cruz Segundo, (2002) con el objetivo de incidir en los modelos negativos agresivos en la familia, que pueden influir en la conducta de los niños, otras modalidades desde la educación física y práctica deportiva por Peña-García, Garcés- Carracedo y López Álvarez, (2017), Mujica-Johnson, Orellana-Arduiz, Concha-López, (2016) y algunas con un enfoque psicopedagógico (Pazos, 2016).

El desarrollo de competencias emocionales, entre ellas la comprensión emocional, parece ser un elemento esencial a considerar en el tratamiento de la conducta agresiva, especialmente en aquella de carácter reactivo o emocional. Especialmente en la propuesta ofrecida por Goldstein y Glick (1987), un elemento clave es el reconocimiento de los aspectos desencadenantes de la misma, sus manifestaciones, consecuencias, así como el entrenamiento en respuestas alternativas que permitan un mayor autocontrol y faciliten la prosocialidad.

La posibilidad de reconocer las situaciones generadoras de emociones, especialmente la ira, creencias erróneas acerca de los comportamientos de otros que conllevan a vivenciar ciertas situaciones como amenazantes representa un elemento clave para disminuir el comportamiento agresivo. Además, identificar las manifestaciones fisiológicas, subjetivas y conductuales propias de cada emoción, que en estos niños se expresan frecuentemente a partir de agresiones directas e indirectas, así como las estrategias de regulación emocional

empleadas, son aspectos importantes a considerar que forman parte de la comprensión emocional como premisa para otras competencias emocionales.

La defensa del carácter educable de las competencias emocionales mencionadas, así como las evidencias mostradas en este sentido, convocan a padres, maestros y todas las agencias educativas a la búsqueda de vías para su educación en aras de un mayor bienestar (Bello, 2009). El proceso de socialización constituye uno de medios fundamentales en este sentido, instruye en las prácticas normativas y en la expresión y modulación del comportamiento. Este proceso se caracteriza por ser activo y efectivo en el fomento del desarrollo de la comprensión emocional, la expresión y la regulación de las emociones.

La alternativa para intervenir en este sentido se ha denominado educación emocional. La educación emocional ha sido definida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000). Es importante señalar que esta definición de educación emocional hace hincapié en dos aspectos fundamentales: señala la relación bidireccional entre cognición y emoción (Mayer y Salovey, 1997) y defiende la idea de que las competencias emocionales son habilidades que pueden aprenderse a lo largo del ciclo vital a través del entrenamiento adecuado (Brackett, Livengood, Sonnentag, Barlett & Withan, 2010).

Algunas características de este proceso, expuestas por (Bello, 2009), desde una visión Histórico Cultural del mismo son:

Se expresan y desarrollan en la interrelación social, en un contexto cultural

Su aprendizaje tiene lugar en el espacio de la zona de desarrollo próximo bajo la orientación del adulto.

Expresan la situación social del desarrollo en su elaboración individual.

Parten de una experiencia vivencial.

En su configuración participan elementos afectivos y cognitivos.

Sin embargo, este aprendizaje suele carecer de una instrucción explícita, de una toma de conciencia y de una reflexión ni siquiera básica sobre las emociones, por lo que en muchas ocasiones se identifican carencias importantes en los niños al respecto. Ello ha motivado la existencia de diferentes propuestas de educación emocional dirigidas a niños y adolescentes (Giménez-Dasí, 2015; Cabello, 2016). Todas abordan el desarrollo de las competencias emocionales mencionadas, sólo que desde diferentes perspectivas teóricas, siendo las más comunes los modelos de Inteligencia Emocional (Sancho, 2015), además de existir variedad en cuanto a los grupos etarios a los cuales se dirigen y en la inclusión o no de agentes socializadores como la escuela y la familia. Todas ellas sirvieron de antecedentes para la realización de la propuesta presentada.

CAPÍTULO II. Consideraciones metodológicas

2.1 Diseño y fundamentación de la investigación

Fue asumido un diseño mixto de investigación en dos etapas con estudio descriptivo, dada la complejidad del objeto de estudio. Este se caracteriza por recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos para resolver el problema de investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En la primera etapa se diseñó el programa psicoeducativo bajo un enfoque cualitativo y después en la segunda etapa se realiza la evaluación del programa psicoeducativo por criterio por especialistas bajo un enfoque cuantitativo, en cada etapa se siguen las características fundamentales de cada enfoque.

La metodología de evaluación de programa supone diferentes juicios valorativos sobre el programa. Así la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1981) se ha ocupado de sus formas de examinar el valor de un programa. La investigación también se basa en los supuestos teórico-metodológicos para el diseño y evaluación de programas (Fernández-Ballesteros, 1996). En el mismo, la autora plantea que, un programa constituye un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas. Su principal característica es su previa especificación y diseño, así como que es implementado coordinadamente. Establece como indicadores para la evaluación de programas:

- **Pertinencia:** un programa es pertinente si responde a necesidades concretas bien establecidas.
- **Suficiencia:** es la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para lograr los propósitos que se persiguen.
- **Progreso:** es aquella que se realiza durante la implantación del programa pretendiendo determinar cómo éste está actuando.
- **Eficiencia:** Se alude al valor de la relación entre los resultados obtenidos y de los medios puestos a contribución.
- **Eficacia:** supone la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos establecidos en el programa, se han logrado.
- **Efectividad:** Hace referencia a la medida en la cual un programa ha alcanzado una serie de efectos.

La investigación asume los dos primeros. El trabajo está incluido dentro de la línea de investigación: “Comprensión emocional en niños de 8-10 años con manifestaciones agresivas”, desde la cual se han realizado cuatro investigaciones que constituyeron antecedentes para este estudio.

Tabla 1.

Antecedentes del diseño del programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional.

Etapa	Procedimiento	Juicio de Valor
Evaluación de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de datos epistemológicos ✓ Valoración de instrumentos para la evaluación de la comprensión emocional y agresividad. ✓ Realización de un estudio exploratorio descriptivo para el diagnóstico de necesidades. ✓ Entrevista a psicólogos, psicopedagogos, maestros y directivos de Educación y Salud sobre: emociones, comprensión emocional, agresividad y posibilidades de intervención documentos normativos. 	Pertinencia

Fuente: Investigaciones concluidas: Proyecto de Investigación.

Se logró el diagnóstico de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas a través de la aplicación de un conjunto de pruebas psicológicas [Test of Emotions Comprehension; Cuestionario de Comprensión emocional infantil; entrevista psicológica semiestructurada, Escala de Agresión de Little et al. 2003; Encuesta de Comportamientos Agresivos y Prosociales, (Coprag)] (Angulo, Guerra & Mendez, 2016); (Angulo, Guerra & Borroto, 2014); (Vazquez, 2015); (Blanco, 2019), lo cual nos permite arribar a las generalidades siguientes:

En relación a los niños con manifestaciones agresivas:

- Predominio de manifestaciones de agresividad directa, ya sea física o verbal, con respecto a la relacional, fundamentalmente de tipo reactiva, al no disponer de otros recursos más adaptativos y prosociales para defenderse.
- Dentro de las principales manifestaciones evidenciadas están presentes los golpes, insultos, amenazas a los compañeros.

- Expresiones de ira ante el regaño de sus profesores.
- Se apreciaron dificultades para experimentar y reconocer emociones socio-morales como la culpa al producir daño a otros, encontrándose como principales afectaciones en el nivel reflexivo de la comprensión emocional, fundamentalmente en el reconocimiento de las estrategias empleadas para la regulación de emociones.
- Dificultades para nombrar la emoción que están experimentando.

En relación a los maestros:

- Confunden: agresividad con los términos violencia, hostilidad y las manifestaciones de agresividad con hiperactividad dificultando el diagnóstico.
- Escaso conocimiento sobre causas orgánicas y las particularidades del funcionamiento en la etapa escolar.
- Sobredimensionamiento del papel de la familia y poca autocrítica en la función del maestro y la escuela en la aparición de la conducta agresiva.
- Las entrevistas realizadas a maestros, metodólogos y psicopedagogos arrojaron como principal necesidad la capacitación a través de acciones para la prevención e intervención en niños con manifestaciones agresivas principalmente relacionadas con el manejo emocional.

Con relación a la familia:

- Uno de los factores de riesgo de mayor trascendencia se hallaron el seno familiar, las familias estudiadas en su mayoría son disfuncionales, donde predomina la discordia y conflictos entre los miembros que se resuelven con frecuencia a través de la agresión.
- Escasa alusión a términos emocionales en la comunicación con el niño así como insuficiente expresión de afecto.
- La relación familiar es vivenciada por el niño con un alto grado de ansiedad, angustia y agresividad.
- También se distinguió la escasa cooperación y permeabilidad social demostrada ante intentos de apoyo social ofrecido desde diversas instancias.

El diagnóstico de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas permitió obtener entre otros resultados la elaboración de un programa psicoeducativo, lo cual justifica la pertinencia del mismo. Por la complejidad del proceso investigativo, el

estudio transcurrió durante dos etapas que se describen a continuación; desde el objetivo por la cual fueron ejecutadas hasta los diversos procedimientos metodológicos llevados a cabo en cada una de ellas.

2.2 Etapa I. Diseño del programa psicoeducativo

La **primera etapa** estuvo dirigida al diseño del programa psicoeducativo la cual privilegió la perspectiva cualitativa. Para el diseño, se realizó una revisión bibliográfica sobre programas psicoeducativos ejemplos: Montiel (2016) con un enfoque clínico terapias psicológicas para el afrontamiento a la enfermedad, Hernández, López, Caballero (2011) de orientación cognitivo-conductual, Guevara, Ferrer y Norman (2012) dirigido a minimizar las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes de preuniversitario, Nóbrega y Franco (2014) dirigido a fomentar la creatividad en la edad infantil, De la Morena (2016) enfocado a promover la adaptación psicosocial de niños/as, Damian y Magaña, (2012) desde una perspectiva educativa para promover los valores en niños de educación primaria. Giménez Dasí; Fernández Sánchez; Arias Vega (2017) realizan una propuesta enfocada en la educación infantil con relación al trabajo de las emociones. Todos ellos fueron tomados como referentes para la diseño de la propuesta.

El programa se concibe desde la psicoeducación y persiguió como **objetivo general:**

Potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Las acciones psicoeducativas previstas se asumen desde el trabajo en grupo, dado su papel como instrumento de cambio y potencialidades en la mediatización de los procesos psíquicos (Calviño, 2006).

Las sesiones se planifican de forma atractiva teniendo en cuenta la etapa del desarrollo psíquico de estos escolares, se reconoce el beneficio de la comprensión emocional para el control de las manifestaciones agresivas. La propuesta diseñada se va articulando sucesivamente a partir de los objetivos de cada sesión. Para ello, las técnicas y procedimientos previstos para fomentar la dinámica grupal, empleados de modo flexible y ajustado a las etapas de la intervención y características de los escolares. Para cada sesión se establecieron objetivos que son evaluados en el desarrollo de la actividad, al final se deja un ejercicio del Cuaderno de trabajo como alternativa de atención individual y como forma de consolidar los cambios.

Descripción de los métodos y técnicas aplicadas en la primera etapa

Método Histórico – Lógico: Este método se utiliza para estudiar toda la trayectoria histórica de la psicología aplicada al abordaje de la comprensión emocional en Cuba y a nivel internacional, específicamente en niños con manifestaciones agresivas, así como el manejo de las emociones como perspectiva psicosocial, basado en la comprensión de las regularidades de su desarrollo psicológico.

Método Analítico – Sintético: Permitió el análisis de los principales referentes teóricos en los que debe sustentarse la psicoeducación para potenciar la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas, así como hacer integraciones teóricas que deben estar presentes en la dinámica de dicho proceso.

Método Inductivo - Deductivo. A través de este método se logra inferir el conocimiento y llegar a generalizaciones acerca del tránsito de lo particular a lo general, mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas.

Método Sistémico. El método sistémico permite modelar el objeto de esta investigación atendiendo al conjunto de relaciones que se establecen en ella, así se determinaron los indicadores y variables que la caracterizan y sus relaciones lo que permitió arribar al producto final y a conclusiones.

2.3 Operacionalización de la variable de estudio:

Programa Psicoeducativo: sistema de acciones psicoeducativas dirigidas a potenciar el desarrollo de la comprensión emocional como una alternativa para la disminución de las manifestaciones agresivas en escolares, cuyo diseño lógico metodológico se orienta a estimular la identificación de emociones propias y en los otros, así como de las estrategias empleadas para su regulación.

2.4 Etapa 2. Diseño del programa psicoeducativo: evaluación por especialistas

En la investigación se asume el estudio de la suficiencia como juicio de valor al evaluar el programa psicoeducativo por criterio de especialistas.

Selección y composición de la muestra

La muestra está conformada por 13 especialistas de ellos 2 son licenciados, 7 máster y 4 doctores en ciencias. Muestreo no probabilístico intencional. Se considera especialista toda persona cuyo ejercicio profesional estuviese en relación con el objeto de estudio y que cumpliera con los criterios de inclusión y exclusión que a continuación enunciaremos:

Criterios de inclusión:

- Estar dispuesto a participar en la investigación (véase anexo 1)
- Profesionales con experiencia en el tema de agresividad, las emociones y/o el trabajo con escolares, con 4 o más años de experiencia profesional.
- Mostraran motivación por el tema en aras de garantizar el compromiso con el problema abordado.

Criterios de exclusión:

- Profesionales con los años de experiencia que se nieguen a colaborar.

Características de la muestra

De esta forma la muestra quedo integrada por 13 especialistas con un promedio de 49 años de experiencia profesional. De ellos, el 15,3% ostenta el grado de licenciado, el 63.6% de máster y el 36.3% de doctor. A continuación se presenta cómo quedó constituido el grupo de expertos.

Tabla 2

Datos generales de los especialistas seleccionados como muestra.

Esp	Edad	Sexo	Grado Académico	Profesión	Institución donde labora	Años de experiencia
1	32	M	Máster	Psicólogo	UCLV	8
2	37	F	Licenciada	Psicopedagoga	CDO	7
3	52	F	Doctora	Psicopedagoga	UCLV	29
4	54	F	Doctora	Psicopedagoga	UCLV	31
5	54	F	Máster	Psicopedagoga	UCLV	31
6	43	F	Licenciada	Psicóloga	UCLV	4
7	46	F	Doctora	Psicólogo	UCLV	33
6	53	F	Doctora	Psicopedagoga	UCLV	30
9	44	F	Máster	Psicólogo	MINED	32
10	38	F	Máster	Psicopedagoga	UCLV	16
11	46	F	Máster	Psicóloga	UCLV	9
12	45	F	Máster	Maestra	MINED	23
13	56	M	Máster	Psicopedagogo	MINED	33

Fuente: Criterio de especialistas.

Descripción de los métodos y técnicas aplicadas en la segunda etapa

Juicio de especialistas: Permite obtener la experiencia y sabiduría de un grupo de personas (profesionales), no sujeto a restricciones ni censuras de ningún tipo. Posibilita, además un determinado sistema de evaluación que puede ser complementado con aquellas apreciaciones cualitativas que se hayan realizado por los profesionales. Permite encontrar el consenso de opinión en la esfera del problema a resolver, a través de extraer o exponer sus intuiciones y experiencias, utilizando las capacidades asociativas y clasificadoras del cerebro humano.

De forma general, con el juicio de profesionales se desea evaluar la calidad formal del programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas. La técnica que se aplicó para la recogida de la información aportada por los especialistas, fue un cuestionario (véase anexo 2) diseñado a partir de la propuesta realizada por (Fernández-Ballesteros, 1996) para la valoración de programas de intervención en las ciencias sociales.

Los indicadores de valoración del Programa Psicoeducativo que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

1. Calidad de elaboración del objetivo general: si ha sido formulado correctamente si y cumple con los requisitos para llevarlo a cabo.
2. Pertinencia del programa: el grado de factibilidad para su aplicación en relación a la situación.
3. Concordancia entre el objetivo y las acciones: si la manera de estructurar las acciones propuestas permiten la consecución del objetivo.
4. Estructura de las acciones: si la manera de estructurar las sesiones brinda facilidades en el desarrollo de las mismas.
5. Grado de coherencia entre las acciones: si el orden propuesto para el desarrollo de las sesiones apoya de manera directa el cumplimiento del objetivo.
6. Nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones: si el objetivo propuesto al inicio de la sesión se logra conseguir con las técnicas planteadas.
7. Calidad del diseño de las sesiones: si las técnicas diseñadas para cada sesión ofrecen facilidad para el aprendizaje de la comprensión emocional.

8. Nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa: si la impresión y preparación de los materiales diseñados son de fácil elaboración y con recursos factibles para el cumplimiento del objetivo.

Procedimientos:

La valoración por parte de los especialistas, una vez concluido el Programa se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario con el objetivo de evaluar la propuesta dirigida a los niños con manifestaciones agresivas, y así explorar sus valoraciones sobre la misma. Una vez seleccionados los profesionales, según los criterios de inclusión, y con la determinación de los elementos que deberán evaluar, se les ofrece la propuesta, anexada a un cuestionario para que emitan sus valoraciones conclusivas, así como con un glosario de términos con las principales categorías abordadas: comprensión emocional, sus indicadores y niveles, emociones, agresividad (véase anexo 4).

Procesamiento de los datos

El análisis estadístico de los datos, se realizó a partir del paquete estadístico SPSS (versión 20.0). Se hizo uso de la estadística descriptiva, a través de análisis de frecuencia. Asimismo se procedió al análisis descriptivo donde se utilizaron medidas de tendencia central (media) y medidas de variabilidad (desviación típica), además del Coeficiente de concordancia de Kendall para evaluar el acuerdo entre los especialistas respecto a los elementos abordados, o sea la asociación entre evaluadores cuando la clasificación de la variable es original.

2.5 Principios éticos de la investigación

La investigación se rigió por principios éticos plasmados en el Código de Ética del profesional de la Psicología. En la planificación de las acciones se tiene concebido el encuadre grupal, mediante el cual se informa a los padres y maestro los objetivos del programa, respetando su derecho a decidir acerca de la participación y abandonar el programa si lo desean conveniente. Por lo que se les pide un consentimiento informado.

Se realizarán las coordinaciones con la Dirección Municipal de Educación para la aprobación del programa y solicitud de colaboración. Fundamentando que el mismo se concibe a partir de necesidades diagnosticadas en los escolares, familiares y docentes.

En el trabajo con los especialistas se les informó el carácter anónimo y confidencial que tendría, así como su participación voluntaria, se respeta la diversidad de opiniones, criterios que puedan existir en relación al programa psicoeducativo.

CAPÍTULO III. Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos en investigaciones precedentes realizadas (Angulo, Guerra, Mendez 2016; Pérez Borroto, Angulo y Guerra, 2014; Vázquez, 2015; Blanco 2019), permiten precisar la necesidad y pertinencia de acciones interventivas dirigidas a estimular el desarrollo de la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas. Previo al diseño, se realizó un análisis exhaustivo de la literatura interventiva relevante en niños con manifestaciones agresivas y en materia de educación emocional (véase páginas 21-26), que permitió establecer regularidades con el fin de trazar los objetivos interventivos y principios teórico-metodológicos de la propuesta que se presenta en este capítulo.

3.1 Programa Psicoeducativo

Justificación

La agresión es un problema con una presencia importante en la mayor parte de los países del mundo. En el contexto nacional ha sido una temática poco abordada en la etapa infanto-juvenil. Según estudios realizados con la colaboración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, su incidencia es mucho menor que en diversos países de América Latina. Sin embargo, en investigaciones realizadas por (Angulo, Guerra, Méndez, 2016) y (Angulo, Guerra, Pérez Borroto, 2015), se han identificado la presencia de conductas agresivas que constituyen preocupación de los profesores y otros agentes educativos, además de constituir uno de los motivos de consulta más frecuentes en la etapa infanto-juvenil.

Dichas manifestaciones, de no ser corregidas a tiempo, se pueden internalizar y establecer como un trastorno de la conducta (Peña-García, 2017) y/o llevar al sujeto a incurrir en actos delictivos. Es por ello que la prevención de manera general se ha convertido en un área trascendental para todos los agentes sociales vinculados al trabajo educativo con estos niños, de acuerdo como se declara en las prioridades del Decreto Ley 242 del Sistema de Prevención y Atención Social (SiPAS) y en el documento Orientaciones Metodológicas para la ejecución del Trabajo Preventivo y Comunitario en el MINED (Cruz Segundo, Noroño Morales, Fernández Benítez, & Cadalso Sorroche, 2002 "Orientaciones Metodológicas para la ejecución del Trabajo Preventivo y Comunitario en el MINED," 2007). En este sentido se llevan acciones por parte del Consejo de Atención a Menores

(CAM) y los programas educativos “Educa a tu Hijo” y “Para la Vida”, las cuales se han centrado en la orientación psicopedagógica y el trabajo con la familia.

Muchas de las teorías formuladas para comprender la etiología del comportamiento agresivo y su intervención ponen el acento bien en una explicación individual/ innatista de la agresión o bien en una explicación contextual (Castellano, 2012). Se ha otorgado menor importancia a dilucidar qué variables del individuo pueden mediar la influencia del contexto en el comportamiento agresivo del niño hacia los otros. En este sentido, algunos autores han encontrado una estrecha relación entre los comportamientos agresivos y aspectos vinculados al desarrollo emocional (Martínez, Ochoa Muñoz, 2016; Martínez, Cueva y Muñoz, 2016; Aldana y Seáñez, 2017)

La capacidad de discernir y comprender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que compone la competencia emocional, la cual permiten conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen, e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente a alrededor (Saarni, 1999; Delgado González, 2016). Gracias a esta habilidad es posible tener una interacción más adecuada y ajustada en los contextos sociales, dada la posibilidad de comunicar estados propios y de saber lo que le pasa a los demás (León & Kenji, 2015), lo cual facilita la disminución de los comportamientos agresivos.

En investigaciones realizadas previamente por (Angulo, Guerra, Consuegra, 2017) con niños con manifestaciones agresivas en las ciudades de Camagüey y Santa Clara se constató el predominio de manifestaciones de agresividad directa, ya sea física o verbal, en estos niños, fundamentalmente de tipo reactiva, al no disponer de otros recursos más adaptativos y prosociales para defenderse. Se encontraron diferencias relevantes en relación al desarrollo de la comprensión emocional con respecto a sus pares etáneos sin dichas manifestaciones en todos los componentes de dicha variable. Mostraron dificultades para nombrar las emociones que experimentaban, siendo la ira la de mayor frecuencia de aparición. Las principales dificultades fueron en el nivel reflexivo de la comprensión emocional, específicamente en el reconocimiento de emociones socio-morales como la culpa al producir daño a otros y las estrategias empleadas para la regulación de emociones. Estos elementos son indispensables para el desarrollo de la regulación emocional y del comportamiento, por lo cual se considera que su potenciación favorecería la aparición de conductas prosociales opuestas a la agresión.

En cuanto a los principales agentes de socialización que pudieran potenciar dicho desarrollo de la comprensión emocional, también se identificaron necesidades psicoeducativas al respecto. La mayor parte de las familias de estos niños son disfuncionales muchos con un escaso nivel educacional, en las cuales predomina la violencia en todas sus formas de expresión. En las relaciones con el niño se distingue poca expresión de afecto, escasa alusión a términos emocionales, escasa regulación emocional que se expresa en ansiedad y comportamiento explosivo ante las manifestaciones agresivas del niño.

En una encuesta realizada a maestros, metodólogos y psicopedagogos vinculados al trabajo con estos escolares, se detectó como principal necesidad la capacitación en cuanto a acciones para la prevención e intervención en niños con manifestaciones agresivas principalmente relacionadas con el manejo emocional. En una escala del 1-5 en relación a la necesidad de una intervención psicoeducativo en este sentido, todas las respuestas estuvieron entre 4 y 5.

Los aspectos abordados avalan la pertinencia del programa psicoeducativo que se presenta, el cual se enfoca en el desarrollo de acciones que permitan la educación de las emociones en estos niños, teniendo como premisa la comprensión emocional como soporte para el desarrollo de las restantes competencias emocionales y para el despliegue de comportamientos más adaptativos en las relaciones sociales con los otros.

Objetivo General

Potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Objetivos específicos

- Estimular la identificación de emociones propias y en los otros, considerando su expresión y causas de las mismas, incluso en aquellas situaciones en las que se generen diversas emociones de manera simultánea.
- Fomentar la comprensión de la influencia de los recuerdos, deseos y creencias en las emociones experimentadas.
- Potenciar el reconocimiento de la influencia que tienen las normas socio-culturales y la moral en la expresión emocional, así como la posibilidad de ejercer un control sobre la misma.

- Favorecer el reconocimiento de las estrategias empleadas para la regulación de emociones y la adquisición de una posición crítica respecto a su efectividad.
- Sensibilizar a la familia y al personal docente acerca de acciones para potenciar el desarrollo emocional y su relación con la conducta agresiva.

Beneficiarios

Beneficiarios Directos: Se definen como principales beneficiarios todos los escolares con manifestaciones agresivas incluidos en el indicador 4 del incumplimiento de los deberes escolares por alteraciones del comportamiento.

-Se sugiere incluir preferiblemente a niños entre 8 y 10 años.

-Se excluyen los niños que presenten alguna entidad psicopatológica o trastorno orgánico asociado a la conducta agresiva

Beneficiarios Indirectos: Familiares, personal docente, organizaciones e instituciones encargadas de la atención integral y trabajo preventivo con los niños con conducta agresiva, fundamentalmente los psicopedagogos y maestros que laboran en la enseñanza primaria.

Límites

- **De espacio:** los escolares deben ser citados por el Grupo de Trabajo Preventivo Municipal del MINED, pues esta es la instancia encargada de la supervisión y seguimiento de estos casos, quien designa el local para el trabajo grupal.

- **De tiempo:** El trabajo grupal del programa está concebido para un total de 8 sesiones, con una frecuencia quincenal, en sesión contrarias a la docencia. La distribución por sesiones se realizará de acuerdo a las normas grupales que se establezcan. Cada sesión tendrá una duración de 90 minutos, incluyendo las de evaluación.

Recursos

- **Materiales:** Se refiere a los recursos materiales con que se cuenta para la implementación del programa.

1. Protocolos de pruebas psicológicas.
2. Papel, lápices y colores.
3. Materiales impresos previamente elaborados, resultando imprescindible contar con el cuaderno de trabajo)
4. Fragmento de la película “Inside out”
5. Computadora o algún otro medio para la proyección de material audiovisual.

6. Local con adecuadas condiciones de privacidad, iluminación, ventilación, espacio, sillas que excedan en dos, al número de participantes que conformarán cada grupo.

- **Humanos:** Se refiere a los recursos humanos con calificación para aplicar el programa, requiriendo que el facilitador (a) sea Licenciado en Psicología o en Pedagogía-Psicología y que tenga experiencia en el trabajo con niños. Debe incluirse un co-facilitador, quien tendrá la función de apoyar la intervención.

2. Recurso humano de apoyo: Personal que puede estar facilitando información sobre los niños y las coordinaciones para los encuentros. Dentro de estos se incluyen: psicopedagogos de las escuelas en las que se encuentran insertados los niños u otro personal docente en la ausencia del mismo.

Rol del facilitador

Se requiere que tenga formación en Psicología de manera que esté preparado para comprender las regularidades de la comprensión emocional y la conducta agresiva infantil, además de dominar el accionar psicológico en el que se fundamenta el programa para orientarse. A su vez deberá tener dominio de los modos de actuación profesional relacionados con el diagnóstico e intervención, así como sus especificidades en la etapa infanto-juvenil.

En previa capacitación, deberá conocer aspectos teóricos y metodológicos sobre las emociones, comprensión emocional, agresividad. La motivación profesional es importante para superar las dificultades y tropiezos que suelen presentarse en el trabajo grupal y en el campo de la intervención psicopedagógica. Finalmente destacamos la necesidad del estricto cumplimiento de las normas éticas. Es imprescindible que el facilitador cuente con un diagnóstico previo de los pacientes que conforman el grupo, el desarrollo real y potencial en relación con la comprensión y manejo de sus emociones, así como las principales manifestaciones agresivas presentadas. De este modo, podrá orientar las sesiones en función del diagnóstico previo de cada escolar, al asignar roles, conducir las sesiones y generar reflexiones.

Además, debe contar con habilidades para el trabajo en grupo, su rol es neutral, su función es facilitar el cumplimiento de los objetivos de las sesiones para lo cual es fundamental una adecuada conducción de las mismas a la vez que evalúa el progreso de las sesiones y de las propias pacientes.

Variables contextuales para la aplicación del programa psicoeducativo

Para la aplicación del programa de manera efectiva se requieren una serie de condiciones mínimas, entre las que se destacan:

- Como método de trabajo grupal es imprescindible cumplir con las normas establecidas para el trabajo en grupo en cuanto a: negociar las normas del grupo, el respeto mutuo, estimular la autenticidad y la creación de un clima sociopsicológico favorable.
- Disponer de un local adecuado para el tamaño del grupo con adecuadas condiciones de ambientación, ventilación y privacidad.
- Que se respete la programación de las sesiones.

3.2 Diseño lógico-metodológico

El diseño del programa psicoeducativo para el desarrollo de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas, se sustenta en la psicoeducación, integrando los pilares de la educación emocional y se desarrolla a partir del trabajo en grupo cerrado para el desarrollo, dado sus potencialidades como agente de cambio.

El objetivo y la fundamentación de la alternativa condicionan las acciones a realizar, cuyo contenido responde a los indicadores o dimensiones de la comprensión emocional asumidos, desde la Teoría de (Harry y Pons, 2014) que se expone en el marco teórico de la tesis. La elaboración del programa se logra de forma sistémica, conjugando armónicamente dichos referentes teóricos, las experiencias de intervenciones previas, las características de los niños y los datos obtenidos en el diagnóstico de necesidades realizado en estudios precedentes (Angulo, Guerra, Mendez 2016; Pérez Borroto, Angulo y Guerra, 2014; Vázquez, 2015; Blanco 2019) ajustada a una lógica que permita el cumplimiento del objetivo propuesto y la evaluación de su implementación.

La premisa que sustenta el programa es que se logrará disminuir o atenuar las conductas agresivas, en tanto los niños logren tener un mayor conocimiento acerca de sus emociones, incluso contradictorias y más complejas, además de comprender las emociones de otros, sobre todo ante el daño producido por agresiones, como una forma de establecer una mayor empatía en sus relaciones interpersonales.

Otro elemento trascendental lo constituye la comprensión de los deseos y creencias en la aparición de las emociones, particularmente estas últimas. Según estudios realizados (Melamed, 2016; Soldevila, Filella, Ribes y Agullo, 2007), estos niños tienden, dadas sus

experiencias violentas de vida, a mantener creencias de daño y a interpretar como amenazantes las acciones de otros. Por ende, desmitificar dichas creencias constituye una forma de atenuar la incidencia de la ira y de la agresión como expresión conductual de la misma.

También la identificación de las estrategias empleadas para la regulación de estados emocionales displacenteros, valorando su efectividad y aprendiendo otras alternativas más adaptativas, así como reconocer la necesidad y posibilidad de ejercer un mayor control sobre las expresiones emocionales, son vías empleadas para lograr un mejor ajuste social.

Vale señalar que, en concordancia con lo analizado, el programa se apoya en el desarrollo de la comprensión emocional como factor protector, disminuyendo el efecto posible de los factores de riesgo para el mantenimiento y la agudización de la agresividad.

Sin embargo, una premisa metodológica a considerar en el trabajo infanto-juvenil es la relación triangulada (Roca 2014), por lo que resulta imposible para la sistematización y consolidación de los cambios alcanzados a partir de la implementación del programa, obviar los dos principales contextos de socialización del niño: familia y escuela. Estas familias requieren de una preparación especial que le brinde recursos para enfrentar la educación de sus hijos.

Con este propósito se incluyen acciones dirigidas a explicar a dichos agentes socializadores los propósitos del programa y a capacitarlos acerca de las particularidades del desarrollo de la comprensión emocional en esta etapa de vida, los beneficios de su educación para la disminución de la conducta agresiva y acciones prácticas a realizar con los escolares en este sentido.

3.3 Estrategias de Intervención del Programa psicoeducativo

La convocatoria para el trabajo grupal debe realizarse desde el Grupo de Trabajo Preventivo Municipal, quien organiza y supervisa la estrategia de atención que se crea para cada uno de estos niños de manera individualizada, una vez insertados en el indicador 4 del incumplimiento de deberes escolares.

Dicha invitación puede hacerse de manera verbal a nivel individual, con una explicación previa de las características de la experiencia grupal, por los profesionales que estarán facilitando los grupos, se respeta el derecho del niño y su familia a decidir voluntariamente su inserción, lo cual debe quedar reflejado mediante el consentimiento

informado y escrito. El grupo es cerrado, homogéneo, puede tener una composición de 10 a 15 integrantes, los niños y pueden expresar su deseo de abandonar el programa. Para la conformación del grupo, es importante tomar en consideración las particularidades del desarrollo emocional alcanzado, con la finalidad de estimular las potencialidades de estos escolares.

Se combina el trabajo grupal con la atención individual, de acuerdo a las necesidades que se detecten como parte del feedback que se produce del trabajo grupal. Para este propósito se diseñó un cuaderno de trabajo (véase anexo 3), con ejercicios prácticos para consolidar los conocimientos y habilidades para la comprensión emocional trabajados por cada sesión. El mismo constituye una adaptación de la propuesta “Las emociones paso a paso”, diseñada por Anabel Cornago (S/F)

La propuesta diseñada se va articulando sucesivamente a partir de los objetivos de cada sesión. Aunque existe interrelación entre los mismo, las sesiones no tiene una secuencia gradual, de manera que el logro de unos objetivos no constituye precondición para el logro de los siguientes, si un escolar se ausentara a una de las sesiones, pudiera ponerse al día a partir del trabajo individualizado con el mimo y continuar avanzando en el grupo. Se prevén técnicas y procedimientos con el objetivo de fomentar la dinámica grupal y los indicadores de la comprensión emocional, empleados de modo flexible y ajustado a las características de los participantes. Además, han sido seleccionadas de acuerdo a los fines y etapas de la intervención. Se destaca la incorporación de recursos auxiliares para propiciar la motivación de los niños y facilitar las interacciones con este, debido a que no posee la misma facilidad de comunicación y lenguaje que el adulto. Se combinarán el uso de estrategias informativas, reflexivo-vivencial y desactivación fisiológica.

Estrategias informativas: la información constituye uno de los pilares básicos para el desarrollo de la comprensión emocional y su potenciación por parte de los agentes educativos involucrados. Se comparte información sobre las emociones, sus manifestaciones o formas de expresión, causas, relación con las creencias y deseos, estrategias de regulación emocional, influencia de las normas socioculturales en las emociones, importancia de las emociones, incluso las displacenteras, relación de la comprensión emocional y otras competencias socioemocionales con la conducta agresiva. Para ello se trabaja en varias direcciones a lo largo del programa psicoeducativo, se adecua

la información y el modo en que se transmite de acuerdo a las particularidades de los participantes, entre los cuales existen diferencias notables: los maestros poseen una mayor preparación y nivel educacional que los padres, los niños requieren, por las particularidades del pensamiento y desarrollo cognitivo de orientaciones precisas, concretas con un lenguaje asequible

Dicha estrategia se apoya en los recursos siguientes:

Escuela de padres

Charlas educativas

Estrategias reflexivo-vivenciales: los contenidos experienciales o vivenciales constituyen herramientas imprescindibles para sensibilizar a las personas. Tomándolos como punto de referencia, se pretende estimular la reflexión consciente de los sujetos en un modo más personalizado que favorezca la generalización de las experiencias de aprendizaje. Para ello se crean situaciones simbólicas donde los participantes se involucran, reaccionan y adoptan actitudes espontáneas.

Dicha estrategia se apoya en los recursos siguientes:

Técnica se murió chicho.

Cine debate.

Técnica de juego de roles.

Técnica del completamiento de frases.

Dramatización.

Análisis de dibujos

Cuentos

Estrategias de desactivación fisiológica: como objetivo de estas estrategias, se comparte que persiguen reducir el nivel de desactivación psicofisiológico del escolar y consecuentemente estimular el bienestar emocional.

Técnica la tortuga (relajación).

Estrategias de mantenimiento y generalización: se llevan a cabo desde el inicio de la implementación del programa con el objetivo de garantizar la estabilidad de los logros alcanzados por los escolares y facilitar que generalicen la experiencia a las demás esferas de su vida.

Técnica la mochila.

Técnica con una palabra.

Orientación de tareas para la casa (Cuaderno de trabajo)

El programa psicoeducativo consta de 8 sesiones la primera dirigida al personal docente, la segunda a los familiares de los escolares y luego 6 sesiones dirigidas a los escolares con manifestaciones agresivas con el objetivo de potenciar su comprensión emocional.

3.4 Plan de acciones

Sesión 1

Taller dirigido al personal docente

Tema: La comprensión emocional como vía para el control de las manifestaciones agresivas. Alternativas metodológicas para su potenciación

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la comprensión emocional como vía para el control de las manifestaciones agresivas.
- Proponer acciones para potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en el aula

Procedimiento

Este taller debe estar dirigido a orientar a los maestros acerca de la comprensión emocional como vía para el control de las manifestaciones agresivas en los escolares desde el proceso de enseñanza-aprendizaje

Técnica de presentación

- Presentación por parejas

El coordinador da la bienvenida y procede a la conformación de las parejas realizando una numeración. Se pone a los participantes a hacer un círculo en el centro del local y utilizar una tarjeta en las que previamente se ha escrito fragmentos de refranes populares (cada refrán se escribe en dos tarjetas, comienzo en una de ellas y su complemento en otra) se reparten las tarjetas entre los miembros y cada uno debe buscar a la persona que tiene la otra parte del refrán. Durante unos minutos las parejas deben intercambiar información sobre sus datos personales (nombre, edad, escuela donde trabaja, asignatura que imparte) para luego cada cual presenta a su pareja dado los datos pedidos por el coordinador.

Se parte de explicar a los docentes las necesidades determinadas en el diagnóstico, se presentan los objetivos del programa y la necesidad de su colaboración.

Técnica para trabajar contenido temático

- La reja.

Se les presenta la definición y los niveles de la comprensión emocional que propone Harri y Pons (2000), se les pide que lo analicen.

- Se numera del 1 al 2 a todos los maestros y se reúnen por equipos según correspondan.
- Cada grupo debe hacer un resumen del material.
- Se les pide que teniendo en cuenta la teoría ofrecida respondan las interrogantes que se presenta:

¿Qué implica la comprensión emocional?

¿Qué aspectos involucra?

¿Qué características tiene en la etapa escolar?

¿Qué particularidades presentan los niños con manifestaciones agresivas en relación con se desarrollo emocional?

¿Qué importancia tiene la comprensión emocional en la disminución de las manifestaciones agresivas?

¿Qué acciones podemos realizar para potenciar el desarrollo de la comprensión emocional desde el contexto educativo?

Se le ofrecen alternativas como las que aparecen el libro de Bisquerra (2012): “¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia

La discusión debe ser guiada por el facilitador, quien estimulará el trabajo grupal y las reflexiones profundas, originales y flexibles sobre el tema. Debe ir resumiendo las ideas centrales en la pizarra o papelógrafo u otro medio para que queden como memoria gráfica para el grupo.

Técnica de Cierre: PNI

Procedimientos: Se entrega a los participantes una hoja de papel donde cada uno valorará de manera anónima la experiencia resaltando lo positivo, negativo e interesante. Luego de recogerlas se comentan en el grupo las ideas expresadas.

Al culminar el balance de las ideas expresadas se agradece por la asistencia, enfatizando en la necesidad de que continúen incorporando los recursos y habilidades aprendidas para el trabajo con los escolares y familiares en relación a la temática.

Sesión 2

Acción dirigida a los familiares

- Escuela de padres

Tema: La familia en el desarrollo emocional.

Objetivo: Reflexionar acerca del papel de las relaciones afectivas en el seno familiar y su repercusión en la conducta agresiva.

Se le explica los objetivos del programa psicoeducativo la importancia de su colaboración y se recoge el consentimiento para el trabajo con los niños.

Técnica de presentación.

- Hasta que se gaste el fósforo

Se enciende un fósforo, el cual se va pasando de mano en mano. Se les pide a los participantes que se presenten dando datos de información personal (nombre, ocupación y vínculo con el niño que están representando) mientras tengan el fósforo encendido en sus manos.

Técnica para trabajar contenido temático

- Juego de Roles

Procedimiento:

Se comienza, como elemento motivador, preguntando a los participantes a quiénes les gusta actuar, el teatro o el cine. Luego se explica que en la actividad desarrollarán una actuación en las que ellos desempeñarán los personajes. Luego se leen las situaciones y se seleccionan cada uno de los actores. Se les explica que deben dramatizar la situación que se describe, así como su posible desenlace.

Situación

Carlos llega a su casa llorando porque le rompieron la mochila. Su mamá se molesta mucho y.....

Discusión: Se parte de explicar la importancia de las relaciones afectivas entre los miembros de la familia como vía para el desarrollo emocional de los menores, así como el

papel de los padres como modelos de reacciones emocionales que son imitadas por los hijos.

Preguntas para la reflexión y el debate

¿Cómo actúas cuando sientes que tú o tu hijo es maltratado?

¿Cómo actúas ante las manifestaciones agresivas de tu hijo?

¿Qué importancia tiene el ejemplo de los padres para el desarrollo de los hijos?

¿Qué características deben tener las relaciones afectivas con tus hijos?

¿Cómo crees que influya la comprensión emocional en la conducta agresiva?

Se finaliza el debate teniendo en cuenta los aspectos abordados.

Técnica de Cierre

- La palabra clave

Procedimiento: Se les pide que expresen a través de una palabra la significación que tuvo la actividad.

Acciones dirigidas a los escolares

Sesión 3

Objetivos:

- Facilitar un mayor conocimiento e integración entre los integrantes del grupo
- Definir las normas de trabajo grupal

Procedimientos: esta sesión deberá orientarse en un primer momento, para luego conformar el grupo. Para ello deberán establecerse las normas de funcionamiento, así como identificar las expectativas de los niños en relación a la experiencia interventiva. Asimismo, se deberá enfatizar en la necesidad de respetar las normas de trabajo construidas entre los participantes con la guía del facilitador para el logro de los objetivos del programa y la creación de un clima sociopsicológico favorable. Una vez realizadas las actividades previstas en la sesión se procede a evaluar el cumplimiento de los objetivos a través de la reflexión acerca de lo ocurrido y como se sintieron.

Técnicas de presentación

- La telaraña

Objetivos:

- Permitir que los miembros del grupo se conozcan.

- Permitir la integración de los miembros al grupo.

Procedimiento de aplicación:

Material:

Una bola de cordel o un ovillo de lana.

El facilitador da la indicación de que todos los participantes se coloquen de pie, formando un círculo.

Pasos a seguir:

- a) El facilitador le entrega a uno de ellos la bola de cordel; este tiene que decir su nombre, grado, escuela, con quién y dónde vive, alguna característica distintiva, etcétera.
- b) El que tiene la bola de cordel toma la punta del mismo y lanza la bola al otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. Luego, tomando el hilo, lanza la bola a otra persona del círculo.
- c) La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de tela de araña.
- d) Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresársela a aquel que se la envió, repitiendo los datos por esa persona; este último hace lo mismo, de manera que la bola va recorriendo la misma trayectoria, pero en sentido inverso, hasta regresar al compañero que inicialmente la lanzo.

El facilitador debe advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quién va a lanzarse la bola y posteriormente deberá repetir los datos del lanzador. Debe preocuparse porque las instrucciones sean bien comprendidas por los participantes.

Técnicas para trabajar contenido temático

- Lluvia de ideas

Objetivo:

- Presentar el programa
- Identificar expectativas de los niños con el programa
- Construir las normas grupales

Materiales: Papelógrafo o un pizarrón

Procedimientos: se les pide a las participantes que expresen su opinión sobre qué les gustaría que sucediera durante la experiencia, qué esperan de ella y qué no les gustaría que

sucediera. De igual manera, se recogen las propuestas sobre cómo les gustaría que funcione el grupo para contribuir a esas expectativas. Cada una de las opiniones se recogen en un papelógrafo, en el orden en que aparezcan, se sugiere que se divida el pizarrón a la mitad para organizar las opiniones de acuerdo a expectativas y normas. Posteriormente, se discute cada una de las ideas o soluciones, eliminándolas o aceptándolas según el consenso grupal. El coordinador debe hacer una síntesis final del resultado del trabajo y cuidar no demeritar las ideas eliminadas, sino resaltar las más acertadas. Mover la reflexión hacia la importancia de (escuchar a sus compañeros, ser respetuoso, no ofender, cumplir los acuerdos grupales, derecho a no responder. (Decir “paso”).

- **Dibujo**

Objetivo: Propiciar el conocimiento entre los miembros del grupo, a partir de aspectos emocionales.

Materiales: colores, hojas de papel, lápiz

Procedimiento: se solicita a cada uno de los miembros que realice un dibujo con el tema: “Lo que más me molesta”, se debe destacar a los niños que no se evaluará la calidad de los dibujos, sólo su contenido.

Discusión: el debate debe girar en torno a las principales vivencias de los miembros y situaciones asociadas, cómo se han sentido ante esas situaciones, importancia de que no se produzcan durante las actividades para propiciar un adecuado clima sociopsicológico.

Técnica de cierre:

- Con una palabra: ¿cómo me he sentido hoy?

Procedimientos: cada participante debe expresar con una palabra o frase corta cómo se ha sentido y luego se realizan conclusiones, ello permitirá la incorporación paulatina, de vocabulario emocional en los mismos.

Tarea para la casa: Orientación del ejercicio 1 y 2 del cuaderno “Comprendiendo las emociones, paso a paso”(cada sesión se cierra con la orientación de una actividad del mismo, atendiendo a la temática abordada, la cual es revisada al comenzar la sesión siguiente como una forma de sistematización del contenido)

Sesión 4

Objetivos:

- Estimular el reconocimiento de las manifestaciones y causas de las emociones
- Reflexionar acerca de las diversas reacciones emocionales que se pueden tener ante una misma situación

Técnica de animación

- Se murió Chicho

Objetivo:

Propiciar un ambiente de confianza e introducir la temática abordada en la sesión

Procedimiento:

- a) Se colocan todos los participantes en círculo. Un participante inicia la rueda diciendo al que tiene a su derecha "Se murió chicho"; pero llorando y haciendo gestos exagerados.
- b) El de la derecha le debe responder lo que se le ocurra con la misma actitud del que se la dijo, luego cambia de actitud al pasar la noticia al que le sigue. Por ejemplo, uno llorando, la pasa al otro riendo, esta al siguiente indiferente, y así sucesivamente. El debate debe girar sobre las diferentes reacciones y manifestaciones emocionales que se pueden experimentar ante una situación, cómo cada sujeto le ofrece un significado distintivo.

Luego se revisa los ejercicios del cuaderno de trabajo, sistematizar de los contenidos.

Técnica para trabajar contenido temático

Tema: Las emociones y su expresión

Objetivo: Desarrollar habilidades en el reconocimiento de las expresiones emocionales y situaciones generadoras

Procedimiento: Se divide el grupo en dos equipos. El coordinador muestra a los integrantes del grupo distintas fotografías o imágenes de personas que expresan emociones específicas, a partir de micro-expresiones en el rostro o con gestos. Se pregunta el nombre de la emoción que sugiere la imagen a los miembros de un equipo, si ninguno contesta acertadamente, se pasa al bando contrario. En un segundo momento se hace el mismo procedimiento, pero esta vez las láminas muestran situaciones. Gana el equipo que más respuestas acertadas tenga. En el debate se ofrece información acerca de las principales manifestaciones de las emociones y sus núcleos temáticas.

Ejemplos:

IRA: “Rabia, enojo que aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por algo o alguien”.

ALEGRÍA: “Sensación de bienestar y de seguridad que sentimos cuando conseguimos algún deseo o vemos cumplida alguna meta”.

TRISTEZA: “Pena, soledad, pesimismo ante la pérdida de algo importante o cuando nos han decepcionado”

Se realizan preguntas para mover la reflexión, algunas pueden ser:

- ¿Qué pasa cuando estamos contentos?
- ¿Qué nos pone contentos?
- ¿Por qué me pongo triste?
- ¿Cuándo me siento triste en qué pienso?
- ¿Qué me enfada?
- ¿Qué hago cuando estoy enfadado?
- ¿Qué me asusta?
- ¿Cómo se siento cuando me asusto?

Técnica de Cierre

- El termómetro emocional

Materiales: Papeles con el termómetro impreso, lápices.

Procedimiento: Se entrega a las niños unas tirillas de papel que simulan un termómetro, el cual tiene una numeración del 0 al 100 donde 0 es nada y 100 es totalmente (reflejando dos polaridades, desde la más a la menos placentera), está coloreado con colores de menos a más intensos. Cada escolar debe marcar donde corresponda, según cómo se haya sentido en la sesión. Una vez entregado, se discute de forma grupal, enfatizándose en la intensidad y cualidad de la vivencia emocional.

Tarea para la casa: Orientación del ejercicio 2 y 3 del cuaderno “Comprendiendo las emociones, paso a paso” (cada sesión se cierra con la orientación de una actividad del mismo, atendiendo a la temática abordada, la cual en revisada al comenzar la sesión siguiente como una forma de sistematización del contenido)

Sesión 5

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la importancia de todas las emociones, tanto las placenteras como displacenteras
- Comprender la ambivalencia emocional

Técnica de animación y concentración

- El alambre pelado

Objetivos: Animar al grupo y propiciar la concentración para la técnica siguiente.

Procedimiento de aplicación: Pasos a seguir: a) Le pide a un compañero cualquiera que salga del salón. b) Se les pide al resto de compañeros que formen un círculo y se tomen de la mano. El facilitador le explica que el círculo es un circuito eléctrico, dentro del cual hay un alambre pelado; que se le pedirá al compañero que está afuera que lo descubra tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se ponen de acuerdo en que cuando toquen la cabeza del compañero que ellos designen, como el "Alambre pelado", todos al mismo tiempo y con toda la fuerza posible pegarán un grito. c) Se hace entrar al compañero que está afuera, el coordinador le explica que el círculo es un circuito eléctrico y que hay un alambre pelado en él y que descubrirlo tocando la cabeza de los que están en el circuito. Se le pide que se concentre para descubrir el alambre pelado. Discusión: No hay discusión final. El facilitador debe estar atento al dinamismo y a la concentración de los participantes. Puede pedir comentarios acerca de cómo se sintió cada uno.

Se revisa los ejercicios orientados en la sesión anterior para realizar en la casa en el cuaderno de trabajo, estimulando los mejores trabajos.

Técnica para trabajar contenido temático

- Cine-debate: película "Inside Out" (Dentro-fuera).

Objetivos:

- Comprender la importancia de las emociones, enfatizando en las placenteras.
- Reflexionar sobre la complejidad de las emociones en situaciones de ambivalencia emocional.

Materiales: TV

Procedimiento: Se proyecta un fragmento de la película "Inside out

Sinopsis: Las cinco emociones que conviven en el interior de una niña llamada Riley: alegría, miedo, desagrado, ira y tristeza, compiten por tomar el control de sus acciones cuando la pequeña se traslada, junto a su familia, a vivir a San Francisco. La adaptación a una nueva ciudad, una nueva escuela y unos nuevos compañeros no será sencilla para ella.

Se les ofrece una guía para la observación, la cual es explicada, esclareciendo todas las posibles dudas, previo a la proyección del filme:

- ¿De qué trata la película?
 - ¿Quiénes son los personajes?
 - ¿Qué le ocurre a las emociones de Riley?
 - Si en tu mente ocurriera lo mismo, ¿cuál de esas emociones sería la protagonista?
 - ¿Qué enseñanza tiene este filme? (En la película la alegría deja de ser protagonista en el mundo emocional de la niña, apareciendo, con el paso hacia la adolescencia, situaciones que generan diversas emociones a la vez, a veces produciendo confusión por su carácter contradictorio. Al final la tristeza es quien salva a la niña, pues a partir de su reconocimiento por parte de los padres, es que ellos se dan cuenta de que la misma necesita ayuda)
- Orientación del ejercicio 2 del Cuaderno de Trabajo.

Técnica de cierre

- La mochila.

Procedimiento: Se explica a los niños que en esta mochila se va a recoger todas sus opiniones, que ellos deben expresar lo que se llevan de la sesión, lo que no se llevan y qué les gustaría incluir.

Tarea para la casa: Orientación del ejercicio 4 y 5 del cuaderno “Comprendiendo las emociones, paso a paso” (cada sesión se cierra con la orientación de una actividad del mismo, atendiendo a la temática abordada, la cual es revisada al comenzar la sesión siguiente como una forma de sistematización del contenido)

Sesión 6

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la influencia de los deseos y creencias en las emociones.
- Reconocer la importancia de la moral y las normas sociales en la expresión emocional

Técnica de animación y concentración

- Mar adentro, mar afuera

Objetivo: Favorecer la disposición y motivación dl grupo hacia la actividad.

Procedimiento

Pasos a seguir: a) El coordinador le pedirá a los miembros que se ponga de pie. Pueden ubicarse en círculos o en una fila, en dependencia del espacio del salón y del número de participantes. b) Se marca una línea en el suelo que representará la orilla del mar. Los participantes se ponen de tras de la línea. c) Cuando el coordinador le da la voz de "Mar adentro", todos dan un salto hacia delante sobre la raya. A la voz de "Mar afuera", todos dan salto hacia atrás de la raya. d) Las voces se darán de forma rápida; los que se equivocan salen del juego.

Discusión: En esta técnica no hay discusión. Es importante que el facilitador le de dinamismo a su aplicación. Puede pedir comentarios de acerca como se sintieron y sobre lo más significativo. Se constata el cumplimiento de los ejercicios orientados del cuaderno de trabajo. Se realizaron evaluaciones individuales y se socializan los resultados en el grupo.

Técnica para trabajar contenido temático

-Juego de roles

Materiales: títeres, telón, tirillas con situaciones

Procedimiento: Se comienza comentando a los niños acerca del Guiñol y teatro de títeres (¿les gustan los títeres?, ¿dónde han visto alguna función de títeres?) como elemento motivador, luego se explica que en la actividad desarrollarán una actuación con títeres en la cual serán los titiriteros. Luego se leen las situaciones y se seleccionan cada uno de los personajes. Se les explica que deben dramatizar las situaciones que se describen, así como su posible desenlace.

Situación 1

Manuel llega a la escuela y se encuentra a un amigo hablando con otro niño, ambos en ese momento miran hacia él y comienzan a reírse. Manuel piensa que se están riendo de él y....

Situación 2

Carlos desea una bicicleta por su cumpleaños, pensó que sus padres se la regalarían, pero al llegar ese día le entregan una mochila, entonces...

Discusión: la discusión, en la primera situación, gira en torno a la influencia que tienen las creencias en las emociones que experimentamos y en el significado que atribuimos a las situaciones. Se destaca la importancia de desmitificar falsas creencias (“Han pensado que tal vez los niños no se rían de él, ¿de qué otra cosa pudieran estarse riendo al mirarlo?”)

En la segunda situación se discute sobre los deseos, cómo repercuten en nuestras emociones, las posibilidades de controlar la expresión emocional de manera que favorezca las relaciones interpersonales (“¿cómo se sintió?, si el niño no quería herir a sus padres, a pesar de sentirse mal ¿qué creen que pudo haber hecho?”)

Técnica de cierre

- Completamiento de frases

Procedimiento: el coordinador les presentará una serie de frases incompletas, las cuales inducirán respuestas por parte de los integrantes del grupo, esta frase debe ser relacionada y dirigida al trabajo realizado y a la temática central, estas pueden ser:

Aprendí_____

Me sorprendí por_____

Me molesté por_____

Me gustó_____

No me gustó_____

Me gustaría saber más acerca_____

Una pregunta que todavía tengo es_____

Orientación de la tarea 5 y 6 del cuaderno de trabajo.

Sesión 7

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la importancia de las normas y la moral en la expresión emocional.
- Desarrollar habilidades en el control de las emociones, enfatizando en la ira, por su vínculo con las manifestaciones agresivas.

Técnica de animación y concentración

- El cuento vivo

Objetivo: Propiciar la animación y concentración del grupo.

Procedimiento

Pasos a seguir: a) El coordinador les pide que se sienten en círculo. Una vez sentado, comienza hacer un relato sobre algún cuento infantil, donde incorporen personajes y animales en determinadas actitudes y acciones. b) Cuando el facilitador señale a cualquier compañero, este debe actuar como el animal o personaje sobre el cual se esté haciendo referencia en ese momento del relato.

Es importante que el facilitador deje bien claro las instrucciones y se asegure de que han sido comprendidas. Se revisan los ejercicios orientados del cuaderno de trabajo, se realizan evaluaciones individuales.

Técnica para trabajar contenido temático

- Técnica de la Tortuga

Procedimiento: se comienza narrando el cuento de la tortuga a los niños.

Cuento de la tortuga

Hace mucho tiempo había una hermosa tortuga que tenía 9 años y que se llamaba Pepe. A ella no le gustaba demasiado ir a la escuela. No le gustaba aprender cosas, prefería correr y jugar. Era demasiado pesado hacer tareas y copiar de la pizarra. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de autos y nunca recordaba qué es lo que tenía que hacer. A Pepe lo que le gustaba era fajarse con los demás compañeros, meterse con ellos y hacerles bromas.

Cada día, cuando iba camino hacia la escuela, se decía que intentaría no meterse en problemas, pero luego era fácil que alguien hiciera que perdiera el control, y al final se ponía bravo por cualquier cosa, se peleaba y el profesor lo regañaba o lo castigaba.

“Siempre metido en líos”, pensaba. La tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía encontró al viejo señor Tortuga, el más sabio del lugar.

Cuando el señor Tortuga vio a Pepe le preguntó por qué estaba tan triste, y Pepe le contó lo que le pasaba, que siempre se metía en problemas y que se portaba mal sin saber por qué. El señor Tortuga le sonrió y le dijo que comprendía lo que le había contado porque hacía mucho tiempo, antes de que fuera tan sabio, él también se enfadaba cuando hacía cosas que no estaban bien. Pepe se sorprendió y le preguntó cómo había aprendido a portarse bien. El señor Tortuga le dijo:” Bien, Pepe, he aprendido a utilizar mi protección natural, mi caparazón”.

“Tú también puedes esconderte en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, cuando tengas ganas de gritar, de pegar, de romper cosas. Cuando estés en tu concha puedes descansar hasta que ya no te sientas tan enfadado. ¡Por lo tanto, la próxima vez que te pongas bravo, métete en tu concha!

El señor Tortuga le contó a Pepe que había aprendido a dominarse en las situaciones difíciles metiéndose en su caparazón, respirando profundamente y relajándose (soltando todos sus músculos, dejando que cuelguen manos y pies, no haciendo nada de fuerza con su barriga, respirando lentamente, profundamente). Además, pensaba cosas bonitas y agradables mientras se estaba relajando.

Después pensaba en la situación en la que se encontraba y en la forma de solucionarla. Planteaba cuatro o cinco ideas e imaginaba lo que sucedería si ponía en práctica cada una de estas cosas. Finalmente seleccionaba la mejor.

Así es como llegó a ser sabio. Bien, Pepe se entusiasmó realmente con la idea. Fue más a gusto al colegio cada día pues tenía muchos amigos y su profesor y sus padres estaban muy contentos con él.

Pepe siguió practicando cómo solucionar las situaciones difíciles hasta que verdaderamente lo hizo bien. Tú puedes también hacer lo que hace Pepe. Cuando estés muy enfadado y veas que vas a meterte en problemas, puedes aislarte en tu caparazón, relajarte y decidir qué es lo que deberías hacer.

Discusión: Para el debate se pueden realizar las preguntas siguientes: ¿por qué la tortuga estaba triste?, ¿qué hacía la tortuga cuando se enfurecía?, ¿Qué le enseñaron a hacer para evitar ser agresiva cuando se ponía brava?, ¿cómo reaccionan ustedes cuando alguien o

algo les molesta?, ¿qué otras cosas pueden hacer para controlar nuestra ira? Se enseñan al niño otras estrategias para la regulación de emociones como la distracción conductual, cognitiva, alejarte del lugar, no volver hasta estar tranquilo, respirar profundamente, pensar en otra cosa, contar hasta 10, pasear, hablar con un compañero, escuchar música, leer, jugar, hablar con tus amigos, ver la TV, imaginarte que estás en otro lugar, recordar la letra de una canción, etc.)

En un segundo momento se enseña al niño/a responder a la palabra “tortuga” cerrando los ojos, pegando los brazos al cuerpo, bajando la cabeza al mismo tiempo que la mete entre los hombros, y replegándose como una tortuga en su caparazón. Para ello, le explicaremos como tiene que hacer para esconderse en su caparazón. Le diremos que cuando escuche la palabra tortuga debe replegar su cuerpo y relajarse dentro del caparazón. Se harán varios entrenamientos, en diferentes momentos les diremos la palabra tortuga.

En un tercer momento se enseña a relajarse. Para ello, tensa todos los músculos mientras está en la posición de tortuga, mantiene la tensión durante unos segundos, y después relaja a la vez todos los músculos, mientras respira profundamente. Se realizan también varios entrenamientos.

Para finalizar se discute la posibilidad de generalización del ejercicio. Para ello se comenta que la posición de tortuga y la relajación se pueden emplear en diferentes contextos y situaciones. Se ponen ejemplos: “cuando tus padres se enfadan contigo, te pones bravo, tenemos que relajarnos como la tortuga”. Se convoca a que mencionen otros ejemplos

Técnica de cierre. PNI

Procedimientos: Se entrega a los participantes una hoja de papel donde cada uno valorará de manera anónima la experiencia resaltando lo positivo, negativo e interesante (se les explica que se refiere a lo bueno, malo de la sesión, así como algo que les llamese la atención). Luego de recogerlas se comentan en el grupo las ideas expresadas. Al culminar el balance de las ideas expresadas se agradece por la asistencia y se les felicita por los logros alcanzados, enfatizando en la necesidad de que continúen incorporando los recursos y habilidades aprendidas de manera sistemática.

Para ello se orienta la puesta en práctica en la casa del ejercicio de la tortuga

Se orienta el ejercicio 7 y 8 del cuaderno de trabajo.

Sesión 8

Objetivos:

- Consolidar los aspectos desarrollados en el programa y su puesta en práctica para la disminución de las conductas agresivas en el contexto.
- Reflexionar sobre el valor de la experiencia significando aquellos recursos, técnicas o experiencias que le resultaron más enriquecedoras.
- Retroalimentar la evaluación que hace el grupo del Programa.
- Realizar la despedida de los niños al culminar su participación en el programa.

Técnica de animación y concentración

- Técnica de la Tortuga

Procedimiento: se comienza la sesión poniendo en práctica el ejercicio de la tortuga aprendido en la sesión anterior, el cual debió ser practicado como tarea en la casa, ello facilita una mayor concentración y disposición para la realización de la siguiente actividad.

Se constata el cumplimiento de los ejercicios orientados en el cuaderno de trabajo.

Técnica para trabajar contenido temático

Se revisa el ejercicio del cuaderno de trabajo para darle entrada a la actividad.

- “Las cicatrices de los clavos”

Materiales: cuento

Procedimiento: se lee el texto con la historia “Las cicatrices de los clavos”

Esta es la historia de un muchachito que tenía muy mal carácter. Su padre le dio una bolsa de clavos y le dijo que cada vez que perdiera la paciencia, debería clavar uno detrás de la puerta.

El primer día, el muchacho clavó 37 clavos. Durante los días que siguieron, a medida que aprendía a controlar su temperamento, clavaba cada vez menos. Descubrió que era más fácil dominarse que clavar clavos detrás de la puerta.

Llegó el día en que pudo controlar su carácter durante todo el día. Su padre le sugirió que retirara un clavo por cada día que lograra dominarse.

Los días pasaron, y pudo anunciar a su padre que no quedaban clavos por retirar. El hombre lo tomó de la mano, lo llevó hasta la puerta y le dijo: “Has trabajado duro, hijo mío, pero mira esos hoyos en la madera: nunca más será la misma. Cada vez que pierdes la

paciencia, dejas cicatrices como las que aquí ves. Puedes insultar a alguien y retirar lo dicho, pero la cicatriz perdurará para siempre”.

Se les pide a los escolares que reflexionen en función del texto teniendo en cuenta las consecuencias que trajo consigo la actitud del muchacho de dicha situación.

Se les presenta a los participantes las siguientes interrogantes:

- Mencionen situaciones en las que hayan actuado de manera similar al niño de la historia
- ¿Cómo se sienten cuándo reaccionan mal ante una situación?
- ¿Cómo se han sentido los otros cuando ustedes los han maltratado?
- Al igual que los clavos dejaron huellas en la pared, ¿qué consecuencias trae consigo su comportamiento agresivo?

El coordinador explica que el empleo de la agresividad trae consecuencias para aquellos que la reciben desde el punto de vista físico y emocional.

El coordinador propicia el debate en torno a:

¿Qué cambiarías en tus manifestaciones?

¿Qué puedo hacer para no agredir a los demás?

¿Cuáles de los aspectos que se han trabajado en el programa de manera general, pudieras aplicar para intentar ser menos agresivo?

Técnica de cierre

- Las tres sillas.

El coordinador coloca 3 sillas al frente del grupo, la primera corresponde a: ¿Cómo llegué?, la segunda: ¿Cómo me sentí? Y la tercera: ¿Cómo me voy? Deberán pasar los escolares en grupos de tres.

Se orientan los ejercicios 9, 10 y 11 como tarea para sistematizar los contenidos trabajados en las sesiones.

3.5. Criterio de especialistas sobre la valoración de la propuesta del programa psicoeducativo

Una vez diseñado el programa psicoeducativo, se procedió a su valoración sometiéndolo al juicio de especialistas. Los resultados obtenidos en el cuestionario (véase anexo 2) permitieron constatar la suficiencia del programa a partir del grado de adecuación

seleccionado en cada uno de los elementos abordados. Los mismos fueron: calidad de la elaboración del objetivo, pertinencia del programa, concordancia entre objetivo y las acciones, estructura de las acciones, grado de coherencia, nivel de correspondencia entre objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones, calidad del diseño de las sesiones y el nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa. Las valoraciones ofrecidas se reflejan en la tabla siguiente:

Tabla 3.

Valoración del programa según criterio de especialistas por indicadores

Número	Aspectos a valorar	Especialista por porcentaje				
		MA	BA	A	PA	I
1	Calidad de elaboración del objetivo general	84.6%	15.3%	-	-	-
2	Pertinencia del programa	100%	-	-	-	-
3	Concordancia entre objetivo y las acciones	-	92.3%	0.76%	-	-
4	Estructura de las acciones	76.9%	15.3%	0.76%	-	-
5	Grado de coherencia	23.0%	0.76%	69.2%	-	-
6	Nivel de correspondencia entre objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones	53.8%	15.3%	30.7%	-	-
7	Calidad del diseño de las sesiones	23.0%	69.2%	0.76%	-	-
8	Nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa	61.5%	-	38.4%	-	-

Leyenda. MA (muy adecuado); BA (bastante adecuado); A (adecuado); PA (poco adecuado); I (inadecuado)

Fuente: Criterio de Especialistas.

Como se representa en la tabla 3, el aspecto que mejor fue valorado fue la pertinencia del programa, donde el 100 % de los especialistas reconoce la necesidad de su elaboración como una alternativa para la disminución de las manifestaciones agresivas en escolares “La agresividad ha aumentado mucho en las escuelas en los últimos años y a escala social”, “Es cierto que se hace más énfasis en potenciar el desarrollo cognitivo, siendo importante también la esfera afectiva”.

Con relación a la calidad de la elaboración del objetivo general, 11 especialistas para un 84.6% lo evalúan de muy adecuado, evidenciado esto que ha sido formulado correctamente

y cumple con los requisitos para llevarlo a cabo. Al respecto se puede plantear que existió una elevada concordancia entre los encuestados (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,947).

En cuanto a la concordancia entre el objetivo y las acciones, 12 especialistas representado en un 92.3% lo valoran de bastante adecuado, aunque al respecto hubo un mayor desacuerdo que en los elementos previamente tratados (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,818). Los principales señalamientos en este sentido se encuentran relacionados con la suficiencia de las acciones planificadas para cumplimentar el objetivo perseguido: «las sesiones están bien elaboradas y existe correspondencia entre los contenidos y las técnicas que se proponen»; «podría pensarse en aumentar la cantidad de sesiones» Este aspecto debiese ser valorado, aunque el número de sesiones obedece a la dificultad que impone reunir a niños de distintas procedencias geográficas, por lo que en el perfeccionamiento del programa deben incluirse acciones de trabajo individual que complementen y puedan suplir este déficit.

El indicador correspondiente a la estructura de las acciones, 10 especialistas para un 76.9% lo valoran de muy adecuado y el resto de las valoraciones se encuentran en el 15.3% para bastante adecuado y el 0.76% para adecuado, lo cual demuestra que la estructura de las sesiones brindan facilidades para su desarrollo. Las sugerencias oscilaron en torno a la organización homogénea a la hora de redactar las sesiones. (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,79).

En el ítem grado de coherencia entre las acciones, 9 especialistas para un 69.2% lo valoran de adecuado y el resto está distribuido entre 23.0% y el 0.76% para muy adecuado y bastante adecuado respectivamente. También al respecto existió discrepancia entre especialistas (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,123). Se mostró que el orden propuesto para el desarrollo de las sesiones pudiera variar para el logro del objetivo.

En relación al nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones, 7 de los especialistas representados en el 53.8% lo valoran de muy adecuado, el 15.3% bastante adecuado y el 30.7% adecuado, lo cual indica que el objetivo que se propone al inicio de la sesión se logra conseguir a través de las técnicas planteadas parcialmente, algunas de ellas debieran ajustarse al nivel educativo y etapa del desarrollo para las cuales se planificaron “algunas técnicas deben reevaluarse para lograr una mejor

comprensión por los niños, no así por los más grandes”. Además se consideraron otros elementos de orden teórico: «la sesión 3 uno de los objetivos de la técnica para trabajar contenido temático propone comprender la importancia de las emociones, enfatizando en las displacenteras, considero que se debe enfatizar en las emociones placenteras para el trabajo con niños con estas características». (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,438).

En cuanto a la calidad del diseño de las sesiones, 9 especialistas para un 69.2% lo valoran de bastante adecuado, el 23.0% de muy adecuado y el 0.76% de adecuado, lo que revela que las técnicas para cada sesión ofrecen facilidad para el aprendizaje de la comprensión emocional en los escolares. (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,621).

Con relación al nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa el 61.5% representado en 8 especialistas lo valoran de muy adecuado y el 38.4% de adecuado, lo que demuestra que los materiales diseñados son de fácil elaboración y con recursos factibles para el cumplimiento del objetivo. Los señalamientos estuvieron vinculados a la pertinencia de emplear materiales audiovisuales por su difícil adquisición, aunque al respecto existió diversidad de criterios (Coeficiente de concordancia de Kendall= 0,088): «en la sesión 5 se propone un fragmento de una película, pero no se esclarece las características que debe poseer el fragmento, ni la fuente donde se puede obtener»;

Todos los elementos abordados muestran que los encuestados consideran la posibilidad de llevar a la práctica la propuesta en el contexto escolar objeto de estudio. Alguna de las frases que ilustran dicho resultados son las siguientes: «la propuesta es aceptada en tanto responde a necesidades reales de nuestro medio»; «se puede llegar a implementar la misma y lograr los objetivos propuestos tanto para los escolares y sus familiares como para los docentes». De manera general se apreciaron criterios favorables en relación con el diseño del programa psicoeducativo, pues ninguno de los indicadores fue evaluado de inadecuado o parcialmente adecuado, siendo la moda entre 4 y 5, es decir, muy adecuado o bastante adecuado: «la investigación resulta necesaria para la cotidianidad del problema abordado»; «las sesiones son dinámicas, flexibles y factibles para su aplicación»; «estoy muy de acuerdo con el alcance de las sesiones porque incluye el trabajo no solo con los escolares sino también con las familiar y los docentes. Se realizaron recomendaciones relacionadas

con la necesidad de considerar la elaboración de los criterios de efectividad para la evaluación, desde el propio diseño. Es válido destacar que las recomendaciones aportadas por los especialistas se tendrán en cuenta en su totalidad para el perfeccionamiento de la propuesta.

CONCLUSIONES

- ✓ El programa psicoeducativo elaborado parte de las necesidades psicoeducativas diagnosticadas en los niños, familiares y maestros en torno a las insuficiencias que existen en la comprensión emocional. Se fundamenta desde la psicoeducación teniendo en cuenta la situación social del desarrollo de la etapa por la que están transitando. Se materializa en sesiones de trabajo para potenciar la comprensión emocional, dirigidas a escolares con manifestaciones agresivas, a sus maestros y padres, teniendo como premisa que en la medida en que se favorezca la comprensión emocional de estos niños se contribuye a la reducción de las manifestaciones agresivas.
- ✓ Las valoraciones ofrecidas por los especialistas sobre el programa psicoeducativo propuesto permitieron constatarlo como objetivo, pertinente y viable a partir de responder directamente a las necesidades educativas de estimulación de la comprensión emocional en escolares con agresividad. Sus valoraciones permitirán el perfeccionamiento de la propuesta de programa psicoeducativo.

RECOMENDACIONES

- ✓ Continuar perfeccionando el programa psicoeducativo teniendo en cuenta los principales señalamientos ofrecidos por los especialistas.
- ✓ Aplicar el programa psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.
- ✓ Valorar la efectividad del programa psicoeducativo a partir de su implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Albanese, Grazzani, Molina, Antoniotti, Arati, Farina, & Pons, (2015). Children's Emotion Understanding: Preliminary Data of the Italian Validation Project of Test of Emotion Comprehension (T.E.C.)
<http://www.researchgate.net/publication/216276523>
- Aldana & Seáñez, (2017). Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Alvarez, (2017). conozca la diferencia entre agresividad y violencia
<https://eldiariiony.com/2018/12/02/conozca-la-diferencia-entre-agresividad-y-violencia/>
- Anabel Cornago (S/F). Emociones pasos a paso.
- Anderson, Reiss & Hogarty (1980). Famili treatment of adult schizophrenic patients: A reseach-based psycho-educational approach. *Schizophreina Bulletin*, 6, 490-505.
- Anderson, Reiss & Hogarty (1986). *Schizophreina and the family. A practitioner is guide to psuchoeducation and management*, Nueva York; Guilford Press.
- Angulo, Guerra & Mendez (2016). Características de la expresión y comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años, Vueltas, Villa Clara. Trabajo de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Angulo, Guerra & Borroto (2014). Características de la expresión emicional en escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Trabajo de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Barnett, Livengood, Sonnentag, Barlett & Witham (2010). Children's Anticipated Responses to Hypothetical Peers with Undesirable Characteristics: Role of Peers' Desire to Change, Effort to Change, and Outcome. *TheJournal of GeneticPsychology*, 171(3), 262–269.
- Barragán, & Morales, (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>

- Barrios- Venegas (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio climático (Rev. Iberoam. Bioecon. Cambio clim.)* 2(1), pag 204-217.
- Bello, (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje.* (Tesis Doctoral), Universidad de La Habana, La Habana.
- Berástegui, (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: Un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario De Psicología*, 38(2), 209-224.
- Bisquerra, (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: praxis.
- Bisquerra, (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, & Pérez, (2007). Las competencias emocionales. (pp. 61-82). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bisquerra (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona. Hospital Sant Joan de Déu.
- Blanco Consuegra (2019). Caracterización de la comprensión emocional en escolares de 8-10 años con manifestaciones agresivas y sus pares etarios, Camagüey. Tesis presentada en opción al grado de máster en psicopedagogía
- Brackett, Rives & Salovey (2011). Emotional Intelligence Implications for personal, Social Academic and Workplace Success.
- Bulacio (2008). El uso de la Psicoeducación como estrategia terapéutica. www.fundacioniccap.org.ar/investigacion.php
- Cabello (2016). Diseño de un programa psicoeducativo para el cuidado de pacientes con herpes simple genital. Universidad de Ciencias Médicas. La Habana.
- Calviño, (2006). *Trabajar en y con grupos.* La Habana: Félix Varela.
- Carlo, Mestre, Samper, Tur & Armenta (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors.
- Casassus, (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*(7), 121-130.

- Cassinda Vissupe, Angulo Gallo, & Guerra Morales, (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1). doi: 10.15359/ree.21-1.19
- Castellano, (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perpetuas para su estudio: los otros son la amenaza. *Revista espacio abierto*.
- Colom, (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficiencia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147-165.
- Colunga, (2000). *Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender*. Tesis para optar por el grado Doctor en Ciencias Pedagógicas: Centro de estudios de ciencias de la educación "Enrique Jose Varona". Universidad de Camagüey.
- Corbin. (2018). Psicología emocional: principales teorías de la emoción.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-emocional>
- Corina, (2015). ¿Qué son las emociones? ¿Hasta qué punto podemos estimularlas? *La Dramaturgia de los Sentidos*. <https://lacademiaideas.wordpress.com/2015/10/23/la-dramaturgia-de-los-sentidos/>
- Cruz Segundo, (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista cubana de Pediatría*.
- Cuello. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(36), 209-229.
- Cuervo, Izzedin, (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis psicológica*(2), 3 5 - 4 7.
- Damian, Magaña, A. (2012) Programa psicoeducativo para promover los valores respeto y responsabilidad en niños de primaria: el juego como estrategia. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología Educativa.
- Delgado González, (2016). La medida de la comprensión emocional con el modelo de Rasch. Universidad de Salamanca. España.

- Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Barrio, Carrasco, Rodríguez, Gordillo, (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.
- De la Morena Fernández (2016). Programa de intervención Psicoeducativa para promover la adaptación sosioescolar de niños y niñas en situación de protección. Servicio de Publicaciones y Dibulgación Científica. Psicología Educativa y de la Educación.
- Díaz, (2011). Programa psicoeducativo para estimular el desarrollo de la autovaloración intelectual y social en adolescentes con diferentes niveles de estructuración de la autovaloración. Trabajo de Diploma: Facultad de Psicología. UCLV.
- Espín Andrade (2011). Eficacia de un programa psicoeducativo. *Revista Facultad de Salud*.
- Farina, (2010). Repercusiones sociales en niños y niñas víctimas de la violencia doméstica. (Tesis de Maestría, División de Estudios para Graduados de la Facultad de Medicina, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela). Recuperado de://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/152/TDE-2011-11-02T08:30:50Z-2101/Publico/farina_tavolieri_patrizia.pdf
- Fernández-Angulo, Quintanilla, & Gimenez-Dasi, (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: Un estudio preliminar *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. doi: 10.5944/ap.13.1.15787
- Fernández-Abascal, (2011). *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámides.
- Fernández-Berrocal, (2015). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436
- Fernández-Ballesteros, (1996). Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis: Psicología.
- Fernández Benítez, & Cadalso Sorroche, (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista cubana de pediatría*, 74(3).
- Fernando Clementin. (2017). Las emociones secundarias y sus manifestaciones en los niños. *Salud»Psicología»Psicología Infantil*.

- Ferrer Lozano, (2009). *Alternativa de intervención desde la competencia comunicativa para minimizar la violencia Psicológica en parejas rurales y suburbanas*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.
- Flores, Jiménez, Salcedo, Ruiz (2009). Agresividad infantil. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/AGRESIVIDAD_INFA/pdf
- Garaigordobil (2004) Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (1), 66-80.
- Guerra, Angulo, Castillo, Treto, Cassinda, González, Fernández, López, Gil (2015) “Psicoeducación: una alternativa para la preparación del cuidador del paciente oncológico.” *Horizons in Cancer Research* en Hiroto S. Watanabe (Ed) Published by Nova Science Publishers, Inc, New York. Volume 55
- Guevara, Ferrer y Norman (2012) “Propuesta de programa psicoeducativo para contribuir a minimizar las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes de los IPU “Capitán Roberto Rodríguez” y “Osvaldo Herrera”. Tesis presentada en opción al Título de Licenciado en Psicología. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas Facultad de Psicología.
- Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez, & Quintanilla, (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 16, 128–1144. doi: 10.1080/10409289.2015.1016380
- Giménez-Dasí, Fernández Sánchez, Marie-France, Arias Vega, (2017). Pensando en las emociones con atención plena. Programa de intervención para la educación infantil. Ediciones Pirámide.
- Goldstein, Glick, (1987). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- González - Aramayo. (2011). Propuesta interventiva para la disminución de las manifestaciones de violencia en el colegio. (Trabajo de Diploma no publicado). UCLV, Santa Clara.

- González-Peña, Carrasco, Del Barrio, Gordillo, (2013). Análisis de la Agresión Reactiva y Proactiva en Niños de 2 a 6 Años. *RIDEP*, 35(1), 139-159.
- Greco, & Ison, (2012). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología*, 8(2).
- Guerra, Angulo, Castillo, Treto, Cassinda, González, Fernández, López, Gil (2015) “Psicoeducación: una alternativa para la preparación del cuidador del paciente oncológico.”Horizons in Cancer Research en Hiroto S. Watanabe (Ed) Published by Nova Science Publishers, Inc, New York. Volume 55
- Gutiérrez-Cobo, Cabello-González, Frenández-Berrocal. (2017). Inteligencia Emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. Asociación Unversitaria de formación del profesorado.
- Harris, (1989). Los niños y las emociones. Madrid: Alianza Minor
- Harris, (1993). Understanding emotion. En M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. London: The Guilford Press.
- Hernández, Fernández, & Baptista, (2010). *Metodología de la Investigación* México: Mc Graw Hill Educación.
- Hernández, López y Caballero, (2011). Diseño de un programa psicoeducativo para el cuidado de pacientes con herpes simple. *Revista Cubana de Enfermería* 27(2),171-177.
- Ison-Zintilini, Morelato-Giménez. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psychologica*.
- León, Kenji, (2015). Formar ciudadanos desde el preescolar. *Educación y Educadores* 18(2), 4.
- Londoño (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la psicología dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 274-293.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un Análisis desde la filosofía de la mente *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(49), 13-38.

- Martínez, Ochoa Muñoz. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 33(3), 455-461. doi: doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2296
- Martínez, Cuevas & Muñoz, (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 33(3). doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2296
- Mayer & Salovey, (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mendez, (2011). *Propuesta interventiva para la disminución de la violencia familiar*. (Trabajo de Diploma no publicado). UCLV, Santa Clara.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil- Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16).
- Moors, (2010). Automatic Construtive Appraisal as a Candidate Cause of Emotion. First Published. Research Article <https://doi.org/10.1177/1754073909351755>
- Morales, Trianes y Miranda, (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/26/espanol/Art_26_673.pdf
- Molerio, (2004). *Programa para el autocontrol emocional en pacientes con hipertensión arterial esencial*. . Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Montiel (2016). Programa Psicoeducativo para el afrontamiento activo a la enfermedad de mujeres con cáncer de mama en intervalo libre de enfermedad. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas.

- Mujica-Johnson, Orellana-Arduiz, Concha-López, (2016). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa. *Ágora para la Educación Física y el deporte* 19(1),119-134. Chile.
- Navarro, (2017). Diferencia entre agresividad y violencia.
- Nóbrega y Franco, (2014). La comprensión emocional y las relaciones entre padres en el jardín de infancia. Universidad de Madeira.
- Oblitas, (2010). Emociones, Salud y Enfermedad *Athenea*.
- Organización Mundial de la Salud (1981). Evaluación de los programas de salud. Normas fundamentales para su aplicación en el proceso de gestión para el desarrollo nacional de la salud. Ginebra.
- Oros, (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 288-296.
- Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y a prendizaje* 25 (2).
- Pablos, (2014). Trabajo Fin de Grado: la importancia de las emociones en la escuela. propuesta educativa para 2º de Educación Primaria.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4212/1/TFG-B.365.pdf>
- Parco y Axel (2006). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Federico. Villarreal. Lima-Perú.
- Paula Samper-García, B. M., María Cristina Richaud, & Llorca, y. A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles*. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176
- Peña-García, Garcés-Carracedo, López-Álvarez, (2017). La Prevención de trastornos de conducta desde la Educación Física Escolar *OLIMPIA*. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(45), 297-311.
- Peñate (2010). La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Casa Editorial Abril. La Habana.

- Pérez Borroto; Angulo y Guerra (2014). Características de la expresión emocional en escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Trabajo de Diploma, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Pérez-Díaz, (2014). *Particularidades de la regulación de emociones displacenteras en adolescentes con diagnóstico de hipertensión arterial esencial*. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.
- Pineda-Alhucema, W. F. (2017). Sobre la valoración de la Teoría de la Mente. *Psicogente*, 20(38). doi: <http://dx.doi.org/10.17081/psico.20.38.2571>
- Piqueras, (2015). Qué son y para qué sirven las emociones básicas. <https://www.cesarpiqueras.com/que>
- Pons & Harris, (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, Rosnay, Bender, Doudin, Harris, & Giménez, (2014). The Impact of Abuse and Learning Difficulties on Emotion Understanding in Late Childhood and Early Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on*
- Pérez-Juste, R. (1993). El modelo evaluativo en la reforma. Madrid.
- Ramani, Brownell, & Campbell, (2010). Positive and Negative Peer Interaction in 3- and 4-Year- Olds in Relation to Regulation and Dys regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, (1), 218–250. Obtenido de Fuente Académica data base.
- Retana Alvarado, Vazquez-Bernal, de La Heras-Pérez, Jiménez Pérez, (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar.
- Richaud. (2014). Desarrollo de la empatía y su relación con la prosocialidad. Algunas estrategias de intervención en habilidades sociales y emociones positivas. In M. V. Martínez-Taboada , C., & Palacín, L. (1997). Grupo, bienestar psicosocial y calidad de vida. In G. P (Ed.), *Psicología de los grupos*. Madrid: Síntesis.
- Roca, (2014). ¿Psicología positiva ...o una mirada positiva de la psicología? *Alternativas cubanas en Psicología*, 2(6), 7-14

- Roqueta, Andrés, Clemente & Buils. (2012). Echar la culpa y sentirse culpable. La comprensión infantil de emociones morales a través de la interacción comunicativa con sus adultos de apego. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 177-184.
- Rosa Ana Clemente, C. A. R., Raquel Flores Buils. (2011). Echar la culpa y sentirse culpable. La comprensión infantil de emociones morales a través de la interacción comunicativa con sus adultos de apego. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 177 -184.
- Saarni, C (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sancho, (2015). *La influencia de la Inteligencia emocional en el comportamiento Agresivo*.(Tesis doctoral Tesis doctoral), Universidad de Málaga.
- Scott; Colom; Popova; Benabarre; Cruz (2009). Long-term mental health resource utilization and cost of care following group psychoeducation or unstructured group support for bipolar disorders: a cost-benefit analysis. *Journal of Clinical Psychiatry*, 70, (3), 378-386.
- Serrano (2011). Intervención psicoeducativa en la calidad de vida laboral en un institución mexicana. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*. 5 (10)
- Sesha (2003) “Los Campos de Cognición” – Madrid: Gaia
- Soldevila, Filella, Ribes y Agullo, (2007). Una propuesta de contenido para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en Educación Primaria. Universidad de Lleida.
- Thompson & Azeleira (2004). Causal attribution and children’s emotional understanding. En C. Saarni, & P. Harris (Eds.), *Children’s Understanding of Emotion*. Cambridge University Press.
- Trentacosta & Fine (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development* 19 (1), 1-29.
- Tur- Porcar (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. Universidad de Valencia.
- UNICEF, C. E. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Madrid: autor.

- Valdés Jiménez y Padrón Duran (2008). Convivir en familias sin violencia. Cuidad de la Habana. revistahph.sld.cu
- Vazquez (2015). Características de de la expresión y comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años. Trabajo de Diploma, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Vázquez, (2017). Resiliencia infantil: qué es y por qué es tan importante https://www.eldiario.es/consumoclaro/madres_y_padres/Resiliencia-infantil-importante_0_700630839.html
- Veccia y Waisbrot, (2012). Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de séptimo grado de una escuela pública de la ciudad de buenos aires. *Revista iiPsi*, 15(2), PP. 13 - 34
- Zerpa, (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en Psicología. *Suma Psicológica*, 6(1), 113-123.

ANEXOS

Anexo 1

Comunicación a especialistas

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Presentación:

En nuestra Universidad se desarrolla una investigación relacionada con el estudio de la comprensión emocional en niños de edad escolar; y que está dirigida a diseñar un Programa Psicoeducativo para potenciar la comprensión emocional en niños con manifestaciones de agresividad.

Por tal razón, le solicitamos a usted su colaboración en calidad de especialista. Marque con X Sí _____, No _____. Si su respuesta es positiva, por favor escriba los siguientes datos:

Nombres y apellidos:	
Edad	
Sexo	
Grado académico	
Profesión	
Institución donde labora	
Años de experiencia en el tema.	

Gracias por su colaboración.

Anexo 2

Cuestionario de criterio de especialistas

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Cuestionario de valoración del Programa Psicoeducativo

En el Departamento de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, actualmente se realiza una investigación encaminada al diseño de un Programa Psicoeducativo para potenciar el desarrollo de la comprensión emocional en niños con manifestaciones de agresividad, en diversas escuelas primarias en la ciudad de Santa Clara.

Por este motivo solicitamos su colaboración como especialista en el tema, con el fin de someter a evaluación esta propuesta de programa psicoeducativo. Los criterios ofrecidos por usted serán de gran valor y ayuda para la perfección del mismo.

Procedimiento:

Para emitir su valoración de la propuesta de programa debe responder el siguiente cuestionario, sustentado en los siguientes criterios:

1. Calidad de elaboración del objetivo general: si ha sido formulado correctamente el objetivo y cumple con los requisitos para llevarlo a cabo.
2. Pertinencia del programa: el grado de factibilidad para su aplicación en relación a la situación.
3. Concordancia entre el objetivo y las acciones: si la manera de estructurar las acciones propuestas permiten la consecución del objetivo.
4. Estructura de las acciones: si la manera de estructurar las sesiones brinda facilidades en el desarrollo de las mismas.
5. Grado de coherencia entre las acciones: si el orden propuesto para el desarrollo de las sesiones apoya de manera directa el cumplimiento del objetivo.

6. Nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones: si el objetivo propuesto al inicio de la sesión se logra conseguir con las técnicas planteadas.
7. Calidad del diseño de las sesiones: si las técnicas diseñadas para cada sesión ofrecen facilidad para el aprendizaje de la comprensión emocional.

Nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa: si la impresión y preparación de los materiales diseñados son de fácil elaboración y con recursos factibles para el cumplimiento del objetivo.

Aspectos a valorar	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
1. Calidad de elaboración del objetivo general					
Observaciones					
2. Pertinencia del programa					
Observaciones					
3. Concordancia entre el objetivo y las acciones					
Observaciones					
4. Estructura de las acciones					
Observaciones					
5. Grado de coherencia entre las acciones					
Observaciones					

6. Nivel de correspondencia entre el objetivo y las técnicas utilizadas en las sesiones					
Observaciones					
7. Calidad del diseño de las sesiones					
Observaciones					
8. Nivel de correspondencia entre el objetivo y los materiales del programa					
Observaciones					

Incorpore parámetros que usted considere que deba evaluarse en este criterio de profesionales que no hayan referido con anterioridad.

Muchas gracias por su colaboración

Glosario de Términos:

Comprensión emocional: Conjunto de habilidades para identificar las emociones propias y las de otros, a partir de su expresión, las situaciones externas, los deseos, las creencias y recuerdos asociados, así como la posibilidad de distinguir entre emociones reales y fingidas, reconocer formas de regulación de una emoción experimentada y la distinción entre la experiencia de dos emociones diferentes.

Agresividad: De esta manera, se define la agresividad como una conducta natural y espontánea, acentuada por condicionantes histórico-sociales, que se manifiesta como tendencia a presentar de manera estable comportamientos físicos, verbales y relacionales, potencialmente dañinos hacia otras personas, sí mismo u objetos, ya sea como respuesta defensiva ante una amenaza real o imaginaria, o como mecanismo para el logro de objetivos y satisfacción de necesidades.



Cuaderno de trabajo

Las emociones paso a paso

Ejercicio 1:

Identifica la emoción presente en cada caso:



Ejercicio 2:

Explica el por qué en cada caso.

Cuando juego



me pongo contento.

A veces estoy triste...



Conciencia y regulación emocional: identificación de una situación emocional que produce tristeza. Reflexión sobre cómo nos sentimos. Observa lo mismo. ¿Qué le pasa al niño? ¿Por qué está triste? ¿Se puede hacer algo? ¿Qué se puede hacer para no sentirse triste cuando se está triste y triste? ¿Qué se puede hacer en la escuela? ¿Cómo?

Cosas que dan miedo



Cuando me hacen daño



me pongo triste.

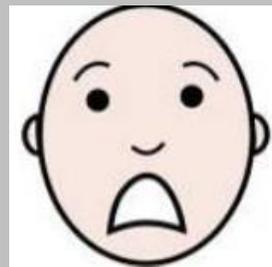
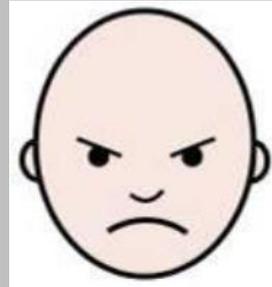
Conciencia emocional: identificación de una situación emocional que produce tristeza.

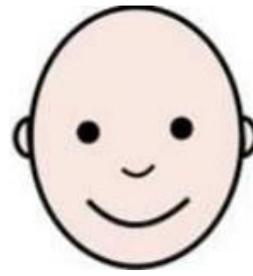
Ejercicio 3:

Enlaza la columna A con la B.

Columna A

Columna B





Ejercicio 4: ¿Cómo está el niño? ¿Por qué está así?

¿Cómo está el niño?



El columpio está roto ¿Cómo está el niño?



La bicicleta está rota ¿Cómo está el niño?



Una Araña el niño tiene



El niño quiere subir al tobogán y la niña no le deja



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



El columpio está roto ¿Cómo está el niño?



La bicicleta está rota ¿Cómo está el niño?



Una Araña el niño tiene



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



La bicicleta está rota ¿Cómo está el niño?



Una Araña el niño tiene



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



Una Araña el niño tiene



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



El niño quiere subir al tobogán y la niña no le deja



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



El juguete está roto ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



El tren no funciona, está roto ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



La niña le quita el camión ¿Cómo está el niño?



Ejercicio 5: Dibuje situaciones que reflejen las emociones siguientes para ti: alegría, tristeza, ira, miedo

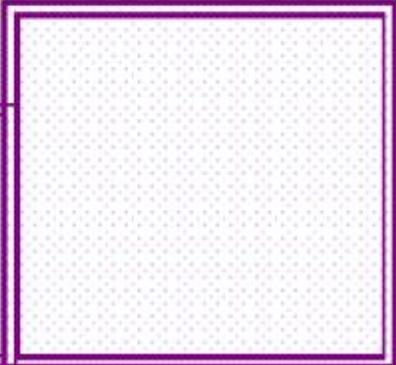
Ejercicio 6: Relate situaciones que correspondan con los siguientes grupos de emociones relacionados contigo:

- Situaciones que me avergüenzan.
- Situaciones que me hacen sentir culpable.
- Situaciones que hacen sentir feliz.
- Situaciones que me enfadan.

Ejercicio 7:



Dibuja la cara de Lisa cuando se come la manzana



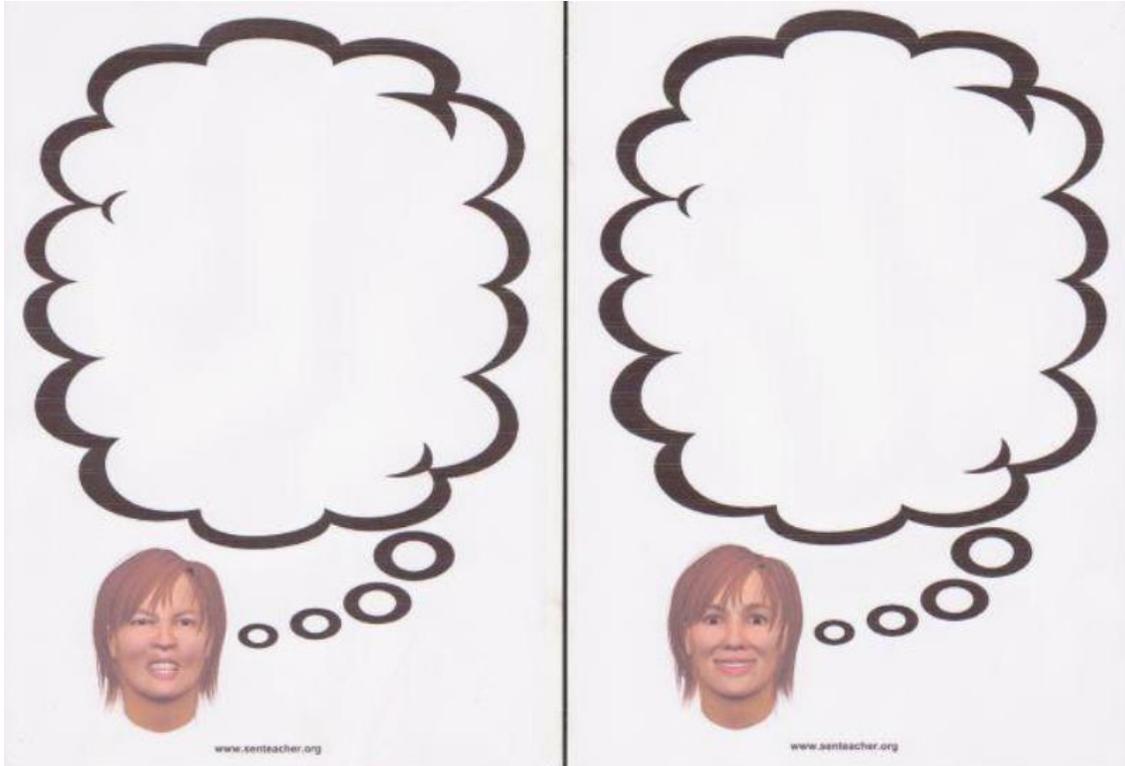
¿Qué deseaba Lisa? _____

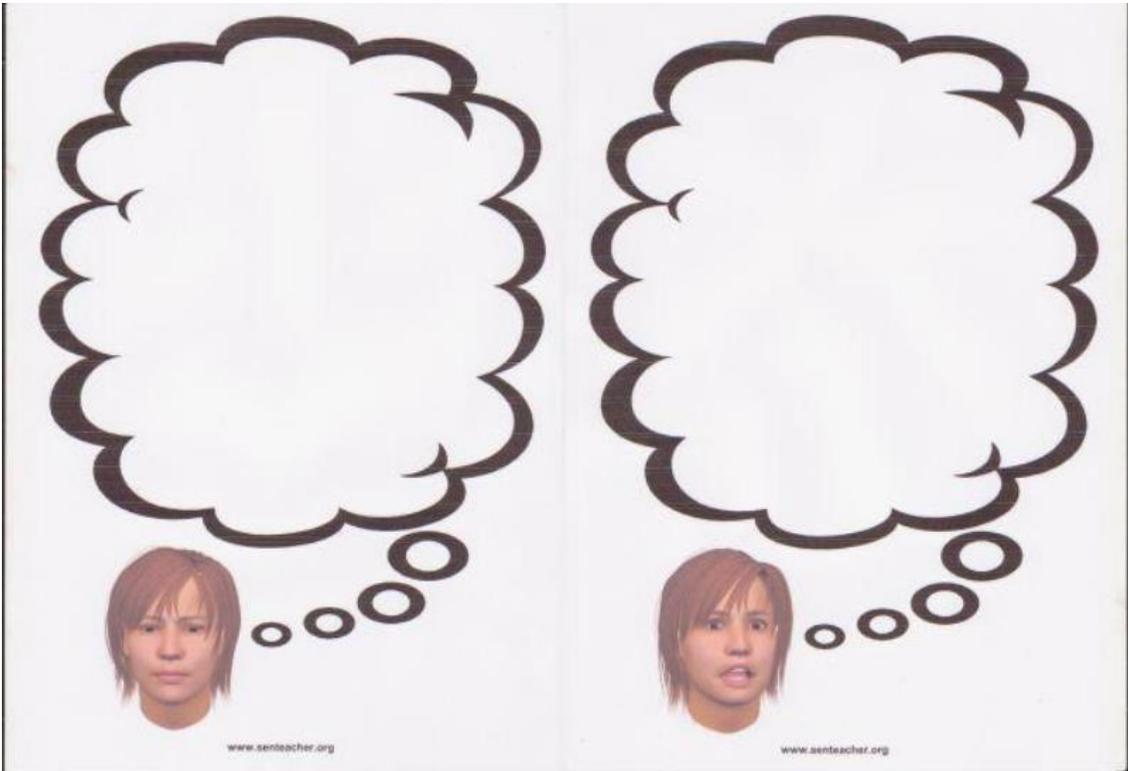
¿Consigue cumplir su deseo? _____

¿Cómo se siente ahora? _____

¿Por qué? _____

Ejercicio 8: A continuación se presenta a María en varias situaciones reflejando diversas emociones. ¿Qué piensa María en cada caso?





Ejercicio 9:

Diga la emoción presente en ti ante cada caso:

Caso 1:

Vamos al parque y hay muchas palomas...



Caso 2:



Caso 3:



Caso 4:



Caso 5:



Caso 6:



Ejercicio 10:

Une con flechas las emociones con su situación correspondiente.

Cuando algo me sale mal
Cuando cogen mis cosas
Cuando me mandan hacer algo que no nos gusta
Cuando se muere mi mascota
Cuando pierdo algo que me gusta
Cuando me regalan algo
Cuando estoy de vacaciones
Cuando me gritan
Cuando me piden hacer una cosa y no se hacerla
Cuando veo una peli de miedo
Cuando estoy en un sitio oscuro

ASUSTADO

ENFADADO

TRISTE

CONTENTO

NERVIOSO

Ejercicio 11:

Lea la situación siguiente:

KLAUS, DIE MAUS – EL RATONCITO KLAUS

Queridos niños,

Me llamo Klaus. Soy un ratoncito. Vivo en una casa muy grande en medio de un bosque. Ahora no me siento demasiado bien. Siempre estoy solo y no tengo amigos. No hay nadie con quien pueda jugar.

Correteo por la casa. No hay nadie con quien puede hablar.

Lloro con frecuencia, porque echo de menos a amigos. Pienso con frecuencia que quiero tener amigos.

Necesito ayuda. ¿Me podéis ayudar vosotros a ser de nuevo feliz?

Gracias,

Klaus.

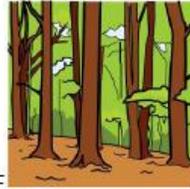
(les damos la historia a los niños en imágenes para que la comprendan mejor):



SOY EL RATONCITO KLAUS:



VIVO EN UNA CASA



EN MEDIO DEL BOSQUE



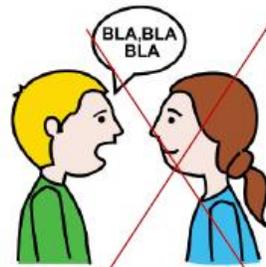
ESTOY SOLO



, SIN AMIGOS.



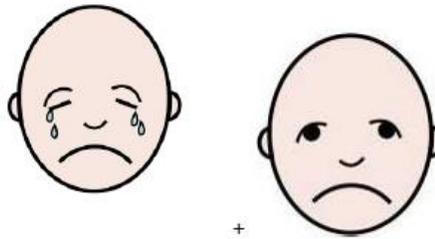
NO PUEDO JUGAR
ALGUIEN.



NI HABLAR

CON

PIENSO QUE QUIERO TENER AMIGOS



LORO CON FRECUENCIA



NECESITO VUESTRA AYUDA

Análisis del texto: preguntas y soluciones

- Cómo se llama el ratoncito? – Klaus – Muy bien, el ratoncito se llama Klaus.
 - Dónde vive el ratoncito Klaus? – en una casa muy grande – Muy bien, el ...
 - Dónde está la casa? – En medio de un bosque – Muy bien,...
 - Cómo se siente Klaus? – Triste – Eso es, Klaus se siente triste.
 - Por qué se siente triste Klaus?
 - Está solo, sin amigos - Genial, ...
 - Estar solo es triste. Por qué?
 - No puede jugar con nadie – Oh, claro, no puede jugar con nadie. Klaus está triste por eso.
 - No puede hablar con nadie – Oh, ...
 - En qué piensa Klaus cuando está triste?
 - Piensa que quiere tener amigos -
 - Qué hace Klaus cuando está triste?
 - Lloro -
 - Oh, pero Klaus quiere estar contento. Qué podemos hacer?
 - Podemos ser amigos de Klaus – genial, ...
 - Super!!!! Ahora podéis coger vuestro ratoncito Klaus, que ya es vuestro amigo, y cuidarlo muy bien.
- (los niños pegarán a Klaus en su cuaderno)



+

ERIK als FREUND

=

