

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



MONOGRAFÍA

Particularidades de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas

MSc. Lisandra Angulo Gallo

MSc. Yipsandra Blanco Consuegra

Dra. C. Vivian Margarita Guerra Morales

Dra. Marta Amelia Hernández Martínez

Edición: Miriam Artiles Castro

Corrección: Liset Manso Salcerio

Lisandra Angulo Gallo, Yipsandra Blanco Consuegra, Vivian Margarita Guerra Morales, Marta Amelia Hernández Martínez, 2020

Editorial Feijóo, 2020

ISBN: 978-959-312-410-2



Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

Resumen

La comprensión emocional, a pesar de seguir un desarrollo progresivo en dependencia de la etapa evolutiva, adquiere en cada niño particularidades distintivas. En los niños con manifestaciones agresivas, este constructor ha sido estudiado por diferentes autores, quienes han encontrado una estrecha relación entre los comportamientos agresivos y aspectos vinculados al desarrollo emocional.

Palabras clave: Infancia, desarrollo emocional, agresividad.

ÍNDICE

Introducción/5

Desarrollo/123

Consideraciones generales en el estudio de las emociones y la
comprensión emocional/123

Agresividad infantil y sus contextos de manifestación/30

Referencias bibliográficas/43

Introducción

Son diversos los enfoques u orientaciones teóricas sobre la emoción. Sin embargo, se observa una tendencia general a considerar que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de factores fisiológicos, cognitivos, sociales y comportamentales (Greco, 2010).

Si bien durante algún tiempo las emociones han sido valoradas como respuestas automatizadas ante determinados estímulos ambientales, los progresos alcanzados ponen en evidencia que las emociones, como cualquier otro fenómeno de la subjetividad, al configurarse pueden alcanzar mayor nivel de complejidad en la regulación del comportamiento, donde los procesos de elaboración cognitiva juegan un importante papel (Molerio, 2004).

Tener una emoción es realizar un juicio normativo acerca de la situación presente, pero el objeto de una emoción no puede ser simplemente un hecho: el objeto emocional únicamente puede ser caracterizado de modo completo como objeto de la emoción. Esto quiere decir que un evento o la mera percepción de un evento no es suficiente para producir una emoción: esta involucra necesariamente una evaluación personal de la significación del incidente (Melamed, 2016), lo que enfatiza la importancia de la comprensión emocional. Es por ello que los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de las estrategias afectivas de los estudiantes (Jaque, 2017).

Según Cela (2003), la conciencia de las propias emociones ante las situaciones de la vida cotidiana nos permite anticipar nuevas emociones en contextos diferentes y la posibilidad de decidir si nos interesa regularlas.

El reconocimiento y comprensión de emociones ajenas permitirá desarrollar la empatía, además de saber interpretarlas a partir de la expresión facial, el tono de la voz y los gestos e identificar la perspectiva mental que la persona adopta con respecto a las situaciones vividas. Estos aspectos se relacionan con lo que se ha dado en llamar teoría de la mente, lo cual permite comprender que los otros tienen estados mentales, es decir, pensamientos, emociones, deseos y que pueden ser diferentes de los propios (Soldevilla, Filella, Ribes & Agulló, 2007).

La comprensión de los estados afectivos propios y de los demás es fundamental ya que contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento de vínculos y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas (Abarca, 2003).

La comprensión emocional ha sido estudiada por diversos autores como Abarca (2003); Fernández-Abascal (2011); Bisquerra (2005); Vissupe, Angulo-Gallo, y Guerra-Morales (2017); Fernández-Angulo, Quintanilla y Giménez-Dasí (2015); Greco (2010); Méndez, Angulo-Gallo, y Guerra-Morales (2016); Pons y Harris (2003), Pons y Harris (2005). La definición ofrecida por Harris y Pons permite comprender el desarrollo de la categoría comprensión emocional desde la edad infantil, pues se explica a partir de los niveles y componentes que plantea en su teoría, la relación de los mismos con el desarrollo emocional de niño.

Para Harris (1985) 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 & Harris, 2005).

Para el adecuado desarrollo de la comprensión emocional resultan claves la influencia que ejercen agentes socializadores como la escuela, la familia y los iguales. En el ámbito psicoeducativo, ayudar a que el alumnado desarrolle los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, se ha convertido en un elemento esencial en el actual sistema educativo. Los programas de educación emocional constituyen el eje a través del cual desarrollar estas competencias emocionales de manera explícita. Sin embargo, la disparidad conceptual y metodológica ha contribuido sobremanera a la proliferación de instrumentos de medida de distinta índole y ha dificultado la integración de la investigación (Antonio-Agirre, Esnaola, & Rodríguez-Fernández, 2017).

La comprensión emocional constituye una de las competencias básicas para la aceptación social por parte de los iguales en la infancia. Se registran numerosos estudios que apuntan el papel que ejercen los coetáneos en el desarrollo de variables sociocognitivas como la capacidad de toma de perspectiva, la interpretación adecuada de las situaciones, las expectativas sobre la conducta del otro. Estas investigaciones han demostrado la implicación que tienen los coetáneos para el desarrollo de la comprensión emocional y, por consiguiente, para obtener una buena aceptación por parte del grupo. Al considerar los predictores relacionados con el contexto

familiar, se precisa que las competencias socioemocionales de los niños dependen también de la seguridad del apego y de los aprendizajes realizados en contacto con los padres como importantes modelos que contribuyen con sus incitaciones, explicaciones, refuerzos y sanciones al aprendizaje de las conductas prosociales (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, & López, 2002).

La comprensión emocional, a pesar de seguir un desarrollo progresivo en dependencia de la etapa evolutiva, adquiere en cada niño particularidades distintivas. En los niños con manifestaciones agresivas, este constructo ha sido estudiado por diferentes autores, quienes han encontrado una estrecha relación entre los comportamientos agresivos y aspectos vinculados al desarrollo emocional. En una investigación realizada en niños del nivel de enseñanza primaria, Bohnert, Crnic y Lim (2003) encontraron que aquellos que puntuaban más alto en conducta agresiva informada por los padres, presentaban déficits en algún componente de la competencia emocional tales como: expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, menos capacidad para regular esta emoción y dificultades para comprender las emociones, sus causas y consecuencias. Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson (2006) apreciaron que niños con puntuaciones más elevadas en instrumentos para evaluar inteligencia emocional recibían más nominaciones de sus iguales y profesores de cooperación y liderazgo, y menos de disrupción, agresión y dependencia. Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se han realizado en el contexto internacional, con predominio en la población adolescente, encontrándose resultados similares (Siu, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, & Delgado, 2014).

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 (De los Santos Gómez, 2015).

Actualmente la agresividad en escolares ha tenido un fuerte incremento a nivel internacional en informes emitidos en el año 2017, por instituciones como la Unicef. Se plantea que alrededor de 300 millones de niños y niñas viven en situaciones de agresividad. El documento destacó los datos relacionados con el maltrato doméstico durante la primera infancia, la violencia escolar, las muertes violentas, la violencia sexual, advirtiendo que los daños a menores de edad constituyen prácticas naturalizadas, entendidas como un modo efectivo de crianza. Se precisaron también desde este informe datos que apuntan a que, en niños de 1 a 2 años de edad, 6 de cada diez son

víctimas de disciplinas violentas y que solamente 60 países han tomado medidas legales contra la violencia infantil (Informe Mundial sobre la violencia en los niños y las niñas Unicef, 2017).

En el contexto latinoamericano específicamente 70 millones de niños se encuentran en situación de pobreza, y de estos 2 de cada 3 padecen violencia verbal, física y sexual en centros escolares, hogares y comunidades. Cada 5 minutos aproximadamente muere un niño como resultado de un acto de violencia, y la forma más común de violencia es al interior de la familia, por lo que dada la importancia que se le confiere a esta temática en nuestros días, se ha incluido como prioridad en la Agenda Global de los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, lo cual constituye una enorme oportunidad para cambiar la realidad actual relacionada con esta problemática. Informe Mundial sobre la violencia en los niños y las niñas Unicef, 2017).

En el contexto nacional siguen siendo insuficientes las investigaciones relacionadas con la temática de la agresividad en la edad escolar; sin embargo, se ha podido percibir una disminución del proceso de familiarización acrítica que existía con la violencia en cualquiera de sus formas de manifestación. Hoy se habla de esta temática en los medios de difusión masivos, se le presta desde los órganos de justicia especial interés a las situaciones de este tipo, y en los contextos escolares también está el llamado de alerta a intervenir ante la presencia de cualquier forma de violencia. Un estudio realizado en la capital cubana evidencia que la violencia en nuestro contexto es también una problemática con altos índices de incidencia y prevalencia, en el 75 % de las familias estudiadas se evidenció el maltrato físico, de estas familias en estudio las tres cuartas partes de los padres y las madres refirieron que fueron niños provenientes de hogares donde también fueron maltratados.

De las 24 familias objeto de estudio, se pudo obtener que el padre era el principal maltratador y que lo hacía generalmente bajo el uso de alcohol. Así como que el estilo educativo predominante era el autoritarismo, sin el empleo de métodos de negociación, conciliación o persuasión para ejercer el control y la disciplina de sus hijos. Existen estudios que aseveran que en la totalidad de los hogares los padres reconocen que sus acciones violentas generan daño psicológico permanente a sus niños. Esta situación puede traer aparejado el efecto de lo que en algunos estudios se reconoce como el carácter intergeneracional de la violencia. Las niñas que sufren violencia en sus hogares, tienen más probabilidad de aceptarla como parte normal del matrimonio en su vida futura, mientras que en los varones existirá una tendencia a ser más violentos con sus esposas (Informe Mundial sobre la violencia en los niños y las niñas Unicef, 2017).

La falta de recursos para contener y prevenir la agresividad escolar la ha situado como una actividad a menudo “oculta”, evadida, tolerada o silenciada en muchas instituciones, factor que “motiva y refuerza” en los agresores la continuidad de sus ataques, tanto en estos espacios, como en otros territorios de socialización y encuentro. Este hecho ha generado estudios, reflexiones o reacciones en el ámbito académico y en las instancias oficiales, los cuales están caracterizados por tener una escasa trascendencia y dificultades en la articulación de programas preventivos y propuestas de intervención eficaces. En general, las investigaciones encaminan sus esfuerzos a la comprensión, análisis y generación de estrategias para prevenir, contener o interrumpir esta actividad en las instituciones educativas, factor que es apuntalado a razón de la consistencia de los resultados de las investigaciones en cuanto a las consecuencias negativas sobre la salud y bienestar emocional de aquellos que son repetidamente blanco de agresiones por parte de sus propios compañeros de clases (Andrade, Bonilla, & Valencia, 2011).

Muchos de los actos violentos entre niños pueden incluirse dentro de las características referidas al “acoso escolar”, como una forma distintiva de agresividad, y son frecuentemente considerados como parte de la experiencia e integración de los menores en los colegios, llegando a normalizar la violencia entre pares. En consecuencia, las manifestaciones agresivas pueden ser explicadas por los padres de familia como una lección anticipada de la vida, una muestra de masculinidad, territorialidad o integración a los grupos, por lo que el niño tendría que aprender a resistir, defenderse, hacerse respetar o, incluso, devolver un golpe, para sentir que participa del proceso de socialización secundaria, ingresando rápidamente a dinámicas conflictivas de connotación violenta.

Por ello se debe evitar que este comportamiento se convierta en un elemento estructural de las relaciones familiares o escolares, puesto que en la hostilidad se interceptan distintas esferas de la vida social, personal, comunitaria y política. La agresividad en los niños y niñas es un problema que afecta los vínculos y redes sociales, la convivencia normal de las familias, los grupos de pares y la actividad escolar y llega a propiciar en agredidos y agresores conductas de riesgo para la salud física y mental.

Estos elementos sintetizan la importancia que se le debe conferir al estudio de la agresividad y su vinculación con el componente emocional en la etapa infantil, primeramente, por ser una temática de extrema pertinencia, teniendo en cuenta los elementos mencionados con anterioridad. En segundo lugar, por constituir la etapa infantil, una etapa susceptible donde la

personalidad se encuentra en formación y se instauran bases fundamentales que constituirán determinantes en el posterior desarrollo de los niños.

En Cuba, la problemática de la agresividad en la etapa infantil ha sido analizada en función de desarrollar estrategias de intervención que promuevan conductas prosociales contrarias a la agresividad, sin embargo, esas estrategias no se han centrado en trabajar las características psicológicas de los niños para encontrar particularidades que tipifiquen su comportamiento agresivo, sino que se orientan más a intervenciones desde la psicopedagogía, donde se involucran los principales agentes de socialización y se busca explicar las causas de la conducta agresiva desde esta perspectiva, diluyéndose en esto la individualidad de los procesos psicológicos.

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, elemento que constituye una línea de trabajo priorizada para el sistema de enseñanza cubano. 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 que se pueden internalizar y establecer como un trastorno de la conducta si no se interviene de manera oportuna y efectiva. De manera general la prevención 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 (Peña-García, 2017).

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”. Su objetivo común de trabajo es la preservación y defensa de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y dentro de ello la prioridad de aquellos en situación de desventaja social. Esta actividad la comparten el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, los cuales realizan acciones de prevención, evaluación y reeducación, pues la ley cubana regula la atención a estos niños y niñas, no solo mediante la vía judicial y penal de sus madres, padres tutores, sino con énfasis en su orientación sociopsicológica y el trabajo con la familia (Peña-García, 2017).

La base para el trabajo preventivo y la intervención en estos casos se encuentra en la comprensión de dichas manifestaciones. Muchas de las teorías formuladas para comprender la etiología del comportamiento agresivo ponen el acento o en una explicación individual/innatista de la agresión, como es el caso de la Teoría de la frustración-agresión, desarrollada por Dollar, o en una definición contextual, a la cual se hace referencia desde la Teoría del aprendizaje social de Bandura (Castellano-Durán, 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 la literatura científica se detecta una ausencia de modelos que ofrezcan una explicación de cuál es el mecanismo individual a través del que ambientes negativos o empobrecidos facilitan el desarrollo de la agresión. Por esto se considera necesario educar las emociones desde edades tempranas para que los niños sean capaces de desarrollar la comprensión emocional, como elemento de carácter psicológico que puede mediatizar las manifestaciones agresivas en los niños.

Con respecto a la temática de la comprensión emocional, se destacan investigaciones a nivel internacional (Abarca, 2003; 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. Sin embargo, en la etapa escolar y tomando como referente el Modelo de Comprensión Emocional de Harris y Pons (2003), el cual permite entender los diferentes niveles de desarrollo por los cuales atraviesa la comprensión emocional infantil, no se registran investigaciones en el contexto cubano, y por tanto se reconoce el alcance exploratorio y descriptivo de la investigación. Los resultados que se obtengan se convierten en un importante recurso para identificar posibles desviaciones en el desarrollo emocional del menor, y a su vez diseñar estrategias de educación emocional dirigidas a potenciar el desarrollo de la comprensión emocional, y así lograr un desarrollo salutogénico en etapas posteriores.

En el ámbito escolar se le confiere poca importancia al componente emocional durante el proceso docente-educativo, según refiere Vissupe, (2017), se proyectan pocas acciones eficaces para contribuir a su desarrollo, existiendo una tendencia a ponderar el componente cognitivo, y desarrollándose actividades encaminadas a potenciarlo, con un carácter puramente academicista.

Los elementos planteados con anterioridad refieren la necesidad de profundizar en el estudio del componente emocional en la etapa escolar.

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una sistematización sobre las particularidades de la comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas.

Desarrollo

Consideraciones generales en el estudio de las emociones y la comprensión emocional

Las emociones han sido estudiadas desde hace un tiempo relativamente corto en la ciencia psicológica, por ello se espera de las investigaciones que se realicen sobre esta temática gran relevancia en la actualidad. El origen de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Domínguez, 2014).

Las emociones se suelen definir como un complejo estado afectivo, una reacción subjetiva que ocurre como resultado de cambios fisiológicos o psicológicos que influyen sobre el pensamiento y la conducta. En Psicología, están asociadas a distintos fenómenos, incluidos el temperamento, la personalidad y la motivación (Corbin, 2018).

Según (Barragán & Morales, 2014) es posible definir las emociones como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando. A lo anterior, a juicio de la autora, se le debe adicionar que en las emociones también se presentan manifestaciones psicológicas y comportamentales que complejizan el proceso emocional.

Se sabe que la emoción es una energía que nos afecta y que nos impulsa a la acción. Todos podemos reconocer esto. De la Física sabemos que la energía es algo que está siempre en movimiento, que conlleva la posibilidad de hacer algo y que siempre implica un cambio. La energía fluye, no es estática. La energía es un proceso que fluye. Lingüísticamente es un verbo y no un sustantivo. Por eso podemos decir que, en tanto que energía, la emoción es un proceso que fluye en nosotros (Casassus, 2017).

Sin embargo, Brody (1999) ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan nuestro bienestar.

La emoción es el motor que nos mueve a estar vivos en constante interacción con el mundo que nos rodea y con nosotros mismos; por consiguiente, las emociones son la base fundamental de la toma de decisiones y del proceso de razonamiento (Pablos, 2014).

A partir de la revisión realizada, se puede destacar que los autores antes mencionados se refieren a las emociones como procesos de influencia en el comportamiento del sujeto, ya sea de manera positiva o negativa lo cual resulta acertado, a juicio de la autora, aunque estas definiciones carecen de elementos relacionados con el papel activo de la persona en el manejo de las situaciones que emergen de estos procesos afectivos.

Aunque, en la actualidad, el término general más utilizado es el de emoción, es importante distinguir entre diferentes clases de estados afectivos: las emociones *primarias* se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas. Por el contrario, las *secundarias*, que pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente. 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 (Turner, 1999). La culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia serían emociones secundarias.

Según Harris (1992), las emociones secundarias dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y

resultados socialmente aceptados (normas, valores). Las emociones secundarias, al contrario que las emociones básicas, son construcciones sociales preparadas para unificar los valores del Yo, los sentimientos propios de la emoción con la regulación interpersonal, y los valores propios de la sociedad en que vivimos (Roqueta, Estevan, & Buils, 2009).

De acuerdo con el modelo de las emociones básicas, a partir de estas se pueden generar y distinguir familias de emociones secundarias o derivadas, pero no existe un modelo general a partir del cual se pueda establecer la relación que se da entre las emociones básicas y sus derivadas, y cómo se generan (Requena, 2017). Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Corina, 2015).

Para Fernández-Abascal (2011), las emociones son procesos psicológicos básicos de carácter funcional y dinámico, que le permiten al sujeto la activación psicológica, fisiológica y psicofisiológica necesaria para afrontar determinados estímulos (cualquiera que sea su naturaleza o cualidad) en aras de lograr una adaptación al medio (entendido este no solo como ambiente físico, sino también psicológico y social), lo cual posibilita su equilibrio biopsicosocial.

Estas posiciones teóricas resultan interesantes, teniendo en cuenta que, desde el punto de vista de los autores, las emociones están sujetas, no solo a condiciones externas, sino que se unen de manera indisoluble al funcionamiento interno del cuerpo donde juegan un papel importante, además de lo cognitivo y conductual, lo fisiológico.

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.

Desde esta perspectiva, se puede apreciar cómo las autoras resaltan el papel activo del sujeto como intermediario entre los estímulos que recibe del exterior y las reacciones emocionales que presenta, lo que, a nuestro juicio, se considera un avance significativo a la hora de definir las emociones, asumiéndose dicha emoción.

El conocimiento de los núcleos temáticos de cada emoción y las diferentes clasificaciones que existen de la mismas constituyen punto de partida para el desarrollo de la investigación (ver anexo 1). Sus estudios precedentes se han enfocado hacia el abordaje de emociones displacenteras, así como su impacto negativo en la salud. Sin embargo, se considera necesario abordar el potencial tanto de riesgo como de beneficio que poseen todas las emociones de manera general: las displacenteras y las placenteras.

Diversos estudios han demostrado que experimentar emociones placenteras contribuye con el proceso de resiliencia infantil, la que se reconoce como la capacidad que se desarrolla durante la infancia de adaptarse y salir fortalecido de la adversidad. Se trata de un aprendizaje que comienza en la infancia y se desarrolla luego durante toda la vida (Vázquez, 2017) y repercute en distintos procesos psicológicos vinculados a la atención, el procesamiento de la información, la resolución de problemas y las habilidades sociales, favoreciendo así el aprendizaje social e intelectual del niño (Greco, 2010; Oros, 2009).

La comprensión de emociones es una función 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. 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 (Harris, 1992). Dicha comprensión de las relaciones permite a los sujetos entender la conducta propia y ajena y predecir, ocultar, promover, manipular las emociones y, por consiguiente, las relaciones con los demás (Perinat, 1998).

La comprensión de los propios estados afectivos y de los estados afectivos de los demás es fundamental porque contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento de vínculos y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas (Abarca, 2003).

Este constructo ha sido trabajado desde diversas posturas, algunos autores trabajan la comprensión emocional como una competencia dentro de la inteligencia emocional, tal es el caso de Goleman (1995), quien define la inteligencia emocional en 5 dominios, *autoconciencia emocional*, manejo de emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. Mayer y Salovey (1997) conciben su modelo de inteligencia emocional, en el cual se incluye como una habilidad, y está conformado por la percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones. Para este autor la comprensión emocional incluye la capacidad para designar las emociones, entender sus relaciones e interpretar el significado de emociones más complejas. Otros la reconocen como conciencia emocional como es el caso de Bisquerra (2003). La propuesta de este autor incluye que la conciencia emocional se desglosa en 3 categorías fundamentales, toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, y la comprensión de las emociones de los demás.

En la investigación se asume que 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 en la capacidad de cada individuo para comprenderlas. Las diferencias individuales en la comprensión de emociones son la expresión de características psicológicas y sociales relativamente estables de los niños, donde

juegan un papel importante los agentes socializadores que intervienen en su desarrollo, especialmente la familia y la escuela (Méndez, Angulo-Gallo & Guerra-Morales, 2016).

Se describe el desarrollo progresivo de la comprensión emocional en nueve niveles de comprensión emocional de acuerdo con la expresión facial, las causas externas, los deseos, las creencias, la influencia de un recuerdo en un estado emocional actual, la posibilidad de controlar un estado emocional, la posibilidad de ocultar una experiencia emocional, emociones contradictorias y emociones sociales-morales. Estos niveles son progresivos y se adquieren a medida que los sujetos comprenden las situaciones en las cuales se generan (Pons & Harris, 2003). Los niveles antes mencionados se agrupan, a su vez, en tres aspectos de la emoción: primeramente, la comprensión de aspectos externos que se refiere al reconocimiento de expresiones emocionales, a la comprensión de las causas externas de la emoción y a la comprensión de la influencia del recuerdo de sucesos pasados sobre las emociones presentes, la comprensión de aspectos mentales orientada a la comprensión de las emociones basadas en el deseo, a la comprensión de las emociones basadas en las creencias y a la comprensión de las emociones ocultas, por último, la comprensión de aspectos reflexivos encaminada a la comprensión de la regulación de una emoción, la comprensión de las emociones mixtas y la comprensión de las emociones morales.

Los niños realizan primero una identificación de la situación, lo cual conduce al desencadenamiento de emociones de diferente valencia. Esta primera identificación y, más aún, la conciencia de la emoción suscitada lleva al niño a buscar explicaciones mediante el recuerdo de sucesos análogos o similares, estos elementos se vuelven evidentes relativamente temprano en el desarrollo y provoca que los niños más pequeños que poseen un buen nivel de comprensión de emociones puedan superar en esta capacidad a niños varios años más grandes que no disponen de un buen nivel de comprensión de emociones (Pons & Harris, 2003). Así, el desarrollo de la

comprensión de emociones durante la infancia sigue una secuencia relativamente estable, pero se caracteriza también por marcadas diferencias individuales (Cutting & Dunn, 1999; Pons & Harris, 2003).

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 (Renata-Franco & Sánchez-Aragón, 2010). 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, & Miranda, 2012).

Además, si bien no se puede considerar la existencia de una personalidad como tal en la infancia, sí se sabe que existen ciertos rasgos característicos en la forma en que piensan y actúan los niños que se mantienen con cierta estabilidad en esta época; por lo tanto, no solo cada niño comprenderá las emociones según estas particularidades, sino que también, a partir de los 10 años, será consciente de que cada persona puede interpretar los eventos y reaccionar ante ellos de una forma peculiar y propia (Figuerola & Guevara, 2010; Pons & Harris, 2005).

Durante mucho tiempo se ha mantenido que los niños pequeños seguían un guion con dos papeles, de tal modo que cuando se les indicaba una situación eran capaces de asociar a ella una determinada emoción (Barden, Zelko, Duncan, & Masters, 1980; Borke, 1971; Chandler & Greenspan, 1972), y al revés: cuando se les informaba de la emoción que sentía un determinado personaje eran capaces de describir una situación apropiada a dicha emoción (Trabasso, Stein, & Ohnson, 1981). Se consideraba que las emociones se identifican por medio de claves externas, asociando etiquetas emocionales con las situaciones (Harris, 1985). Este modo de identificación emocional implica la aplicación de un modelo explicativo Estímulo-Respuesta para la comprensión de emociones.

Como alternativa al modelo de comprensión emocional basado en la situación externa se desarrolló un modelo representacional según el cual las emociones dependen de la evaluación de los acontecimientos en función de las metas, y que se fundamenta en una amplia evidencia empírica.

Según el modelo representacional de la comprensión emocional, para predecir las emociones, los niños consideran elementos internos como las metas (Vega, 2008). El componente central de este modelo es la evaluación de los elementos informativos nuevos en relación con la consecución de las metas, que tienen valor para el sujeto.

Aunque hay diferencias entre las distintas teorías cognitivas de las emociones, todas tienen en cuenta las características del estímulo, el significado del evento para las metas y necesidades, la compatibilidad del evento con las normas sociales y el origen o causa del evento (Vega, 2008).

Esta línea de investigación sobre la comprensión emocional se desarrolla de forma paralela a otra línea de trabajo sobre el conocimiento de deseos y creencias para explicar la conducta y las emociones propias y de los otros, que comparte un paradigma de evaluación de competencias mentalistas y que se ha aglutinado bajo la expresión de “Teoría de la Mente” (Boada, 2012).

La comprensión emocional también está conectada a la Teoría de la mente. Se define como la capacidad para hacer atribuciones de intenciones, deseos y creencias tanto en los demás como en sí mismo (Pineda-Alhucema, 2017). 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. De ahí la importancia de conocer sus particularidades con vistas a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas.

Según varios autores, el conocimiento de la emoción aumenta cuando el niño aprende a ocuparse de más componentes asociados con otras emociones (Giménez-Dasí et al., 2015; Pons,

Harris, & de Rosnay, 2004). Algunos estudios también muestran que, a la edad de 2 años, los niños empiezan usando las palabras para identificar ciertas emociones básicas (felicidad, enojo, y tristeza). También comienzan a entender que las situaciones son la causa de emociones (Giménez-Dasí et al., 2015).

En la infancia, entre los 3 y los 5 años, los niños ya han aprendido a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a diferenciar entre estados, siendo capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales y sensaciones y manifestaciones corporales. A medida que crecen, aumentarán la precisión y extensión en la identificación (Castillo & Greco, 2014).

La comprensión emocional implica el conocimiento del sistema emocional en su conjunto: cómo se procesa cognitivamente la emoción, cuál es su significado, cuál es su denominación y cómo puede ser su curso o evolución (Castillo & Greco, 2014). Abarca, además, una actividad anticipatoria y otra retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las posibles consecuencias de las acciones. En relación con esto, se conoce que, hacia los 6 años, y en adelante, los niños ya toman en consideración los datos pasados disponibles referidos a las situaciones para comprender y predecir emociones, y no solo los presentes. 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 (Castillo & Greco, 2014).

La capacidad temprana de comprensión de las emociones atendiendo a aspectos internos y no solo a la situación externa, que se pone en evidencia en las situaciones de interacción natural, contrasta con las hipótesis y conclusiones de una larga serie de estudios realizados en las décadas de los setenta y los ochentas, según la cual los niños menores de 6 años comprenden las emociones de los otros, realizando exclusivamente una asociación entre situación y emoción.

Posteriormente se produjo un cambio en el modelo teórico de la comprensión emocional en la primera infancia, evolucionando desde un modelo estímulo-respuesta a un modelo representacional (Vega, 2008).

En una investigación posterior (Harris, Guz, Lipian, & Man-Shu, 1985) se amplió el estudio de la comprensión de la duración de las emociones después de la ocurrencia de los sucesos, incorporando el grupo de edad de cuatro años, e incluyendo también la emoción positiva y no solo la negativa. Los resultados indican que los niños antes de los 6 años solo tienen un conocimiento incipiente de que las situaciones no son el único determinante de las emociones.

Por otra parte, los estudios sobre la distinción entre la emoción real y la emoción expresada obtienen resultados en esta misma dirección. Solo a partir de los 6 años los niños comprenden que se puede sentir una emoción y expresar otra (Harris et al., 1985)

A la edad de 7 años se domina la fase mental, caracterizada por la capacidad mejorada de tomar perspectivas. Los escolares comienzan a ajustar sus reacciones emocionales, en correspondencia con la comprensión que realizan del papel de los deseos y las creencias en las emociones, adecuándose a las situaciones que enfrentan. La comprensión empática logra un avance importante cuando el menor comienza a considerar los deseos del otro, sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto (Soria, 2009).

En estudios realizados por (Pons et al., 2004) con una muestra de escolares, encontraron que a los 9 años casi todos los niños identificaban las emociones y sus causas, comprendían cómo inciden las creencias, deseos y recuerdos en las emociones y diferenciaban entre emociones fingidas y reales. Por otro lado, hasta un 60 % de niños entendía que la emoción puede regularse mediante estrategias cognitivas, y la mayoría de niños a esta misma edad (65 %) entendía la

ambivalencia emocional. En cuanto a las emociones morales, la mitad de los niños dieron muestras de entenderlas.

A la edad de 11 años el 100 % de los niños entendían los componentes más simples y se produjeron algunos avances importantes en los componentes más complejos. Así, un 95 % distinguía entre emociones reales y fingidas, un 90 % comprendía la ambivalencia emocional y las emociones morales y hasta un 80 % entendía que es posible regular las emociones. Estos resultados sugieren que, aunque los niños de estas edades tienen un potencial importante en el conocimiento y manejo de las emociones, es necesario que cuenten con el apoyo y guía de personal (en este caso los maestros) que los conduzca adecuadamente en la sistematización de estas situaciones (Filipa, 2012).

Finalmente, a los 9 años, comienza a desarrollarse la fase reflexiva. En esta etapa se logra comprender que la experiencia personal y las vivencias de los demás pueden provocar una combinación de emociones, o lo que es lo mismo, la comprensión de las emociones mixtas. La posibilidad de entender esto es un punto básico para lograr manejar relaciones estables con alta carga afectiva (Henao & García, 2009; Sidera, Amadó & Serrat, 2012).

Unido al grado de conocimiento que paulatinamente van adquiriendo los escolares en relación con lo socialmente aceptado, aparece la comprensión del papel de lo moral en las emociones, así como los cambios cualitativos superiores en los procesos cognitivos. En esta etapa se desarrollan las denominadas emociones autoconscientes, siendo capaces de experimentarlas e identificarlas, aún sin la supervisión del adulto. Dentro de este grupo encontramos la culpa, la vergüenza y el orgullo (Fernández, Giménez, & Quintanilla, 2014).

Para los escolares los problemas de control emocional más relevantes se relacionan con la incapacidad de tolerar la frustración, la regulación del enfado y el control de los comportamientos

agresivos. Estos tipos de problemas se reconocen como desórdenes de conducta, es decir, conducta externalizante o comportamiento infracontrolado. Los problemas de naturaleza interna, de comportamiento sobrecontrolado y de timidez, provocan altos niveles de ansiedad, pero son menos detectados y molestos para los contextos de crianza infantil (López-Soler, Sáez, López, Fernández & Pina, 2009).

El uso de diferentes estrategias para alcanzar niveles de autorregulación emocional es variado, específicamente porque esto depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones. En este período se logra la comprensión de la regulación del sentimiento emocional. Los tipos de estrategias más frecuentes se basan en la resolución de problemas, búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), distanciamiento, internalizantes (autoculparse, ansiedad, conductas despreocupación) y externalizantes (culpar a los otros, conductas agresivas, etc.) (Göbel, Henning, Möller & Aschersleben, 2016).

Existe un predominio de las estrategias conductuales de distracción, como por ejemplo cambiar de actividad, siendo más difícil el empleo de la distracción cognitiva, la cual implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones placenteras (Henao López, 2013).

Otra estrategia cognitiva más compleja de regulación emocional que empezaría a ser desarrollada a finales de este período es la reinterpretación de la situación y la redefinición de objetivos. Los adultos ayudan a los niños a reinterpretar las situaciones que generan emociones negativas, orientándolos hacia otras formas de ver la situación. La habilidad para redefinir los objetivos ayuda a ser más realista en las expectativas y minimizar la frustración si estas no se cumplen (Göbel et al., 2016).

Los elementos tratados hasta este momento, vinculados con las particularidades de la situación social del desarrollo (SSD) en la etapa escolar, permiten hablar de un desarrollo cualitativamente superior en la personalidad en formación del niño en relación con etapas anteriores; este nuevo nivel de desarrollo le permite al escolar el alcance de niveles de regulación cada vez más complejos en los procesos emocionales que experimenta.

En general los niños desarrollan una comprensión de los diferentes componentes entre los tres y once años de edad, momento en el que se producen habilidades crecientes en la toma de perspectiva y la comprensión de las normas sociales y morales, y por lo tanto puede describirse como el lado afectivo de la cognición social (Gordillo, 2015).

Específicamente 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. En varias investigaciones se puede constatar que existe una tendencia a ponderar el componente cognitivo, efectuando actividades encaminadas a potenciarlo, con un carácter puramente academicista (Abarca, 2003; Berástegui, 2007; Bisquerra, 2005; Domínguez, 2003).

Mediante la interacción comunicativa con sus adultos más cercanos, los niños y niñas se adentran en la comprensión del mundo social en el que viven y aprenden a discernir qué tipo de acciones son o no adecuadas según el contexto. A su vez, este proceso de socialización, desarrollado preferentemente durante la infancia, contribuye a la comprensión mental de las motivaciones que llevan al mundo de los adultos a considerar adecuadas o no determinadas acciones, por tanto, a la comprensión de los deseos, creencias, pensamientos y emociones de los otros. El entendimiento de que la realidad incluye a otras personas y que estas tienen su propia subjetividad, así como que poseen creencias, emociones, etc., semejantes pero alternativas a las

de la propia persona que piensa, es un constructo de gran relevancia para la comprensión de la psicología infantil.

Los métodos educativos constituyen un importante medio para el estímulo o la sanción al comportamiento de las personas, es una de las vías a través de las cuales los padres ejercen su autoridad, por lo que a su vez contribuye, en dependencia del uso adecuado de los métodos o no, a la reafirmación de su autoridad o a su deterioro, perdiendo posibilidades, entonces, los padres de influencia sobre sus hijos.

En cuanto a la labor educativa de la escuela, es importante saber que debe realizarse de forma paralela en todos los grupos sociales, es decir, debe trascender el marco de la escuela para dirigirse a toda la comunidad (familia, instituciones culturales, y organizaciones de masas). En este sentido un importante papel lo tiene la relación hogar-escuela. Una educación eficiente, supone la coherencia de las diversas acciones educativas. Las reuniones de padres, las organizaciones de padres, son acciones que responden a la necesidad de reunir la fuerza de la familia y la escuela para ayudar al individuo en su desarrollo.

La escuela como agente primario de socialización debe, además de transmitir conocimientos, contribuir al bienestar psicosocial del alumno, proveerlo de los recursos que le permitan desarrollarse adecuadamente desde el punto de vista psicosocial.

En la escuela un aspecto importante a analizar es precisamente la comunicación maestro-alumno. Cuando la escuela resulta deficiente en este aspecto de su función socializadora, no contribuye a que el alumno erradique sus dificultades y esto puede influir en la formación y estabilidad de sus intereses cognoscitivos y contribuir a incrementar las carencias que en el orden afectivo traen, derivado de insuficiencias en la labor educativa de la familia.

Otro aspecto importante dentro de la función socializadora de la escuela, lo constituyen los métodos educativos que se emplean, de qué forma se controla la disciplina; en lo personal el

maestro ejerce su autoridad a través de la persuasión, promoviendo la reflexión y el aprendizaje del alumno, o de forma impositiva, sin tener en cuenta al alumno, sus problemas, que funcionan como causales de indisciplina en muchos casos y sin promover el análisis de lo sucedido. Las deficiencias en el ejercicio de la autoridad por parte del maestro, contribuyen a disminuir su papel como modelo a imitar, propicia el distanciamiento con el alumno y en consecuencia hacia la escuela, además de constituir una barrera en la comunicación entre ambos.

El sistema educativo determina también poderosamente el desarrollo y la estabilidad emocional de los alumnos. La escuela continúa la labor de los padres y asume además responsabilidades propias en el proceso de madurez global del estudiante. La interacción entre profesores y estudiantes es un pilar que contribuye a la creación de un ambiente positivo para el aprendizaje y el equilibrio emocional y social, pues estimula el compromiso de los alumnos hacia los procesos de aprendizaje de manera que cumplan con lo que supuestamente tienen que hacer; dicha interacción también ayuda a mantener unas relaciones armónicas entre los compañeros y mejora las relaciones interpersonales fuera de la escuela (Schaps, Battistich, Solomon, & Watson, 1997).

La tarea de la escuela será facilitar la cooperación, lograr un rendimiento académico y perfeccionar la inteligencia emocional para funcionar mejor fuera de ella (Cárdeme-Elawarii & Lizárraga, 2006). Se considera, además, que la escuela, en el papel de sus educadores, está obligada a promover, facilitar y fortalecer en sus estudiantes conductas que les permitan comportarse emocionalmente competentes, donde la comprensión emocional juega un papel fundamental.

Es por estas razones que la escuela en general, y de manera particular los maestros, tienen una inmensa responsabilidad en conducir a los estudiantes de manera eficaz en el proceso

docente educativo con el fin de que logren apropiarse de las habilidades que les permitan convertirse en personas emocionalmente competentes.

En España, con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo que se puede identificar con diferentes denominaciones como “Educación Emocional” o “Educación Socio Emocional”. Este movimiento refleja la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis e incapaz de afrontar los múltiples desafíos de nuestra sociedad. En este sentido, la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículo de sus alumnos se aprecia como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo. El inconveniente principal con el que se encuentran los educadores es que no saben cómo llevar sus inquietudes a la práctica (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

Pese a la importancia que tiene el conocimiento de las emociones para la competencia social, los niños en su desarrollo apenas reciben formación explícita sobre las emociones: qué son, cómo entenderlas o manejarlas. Las habilidades emocionales no se suelen trabajar, al menos formalmente, desde las escuelas (Fernández-Angulo, Quintanilla, & Gimenez-Dasi, 2016)

El proceso de socialización se realiza a lo largo de toda la vida del individuo comenzando desde que nace, a través de diferentes agentes socializadores como: la familia, la escuela, compañeros de trabajo, grupos de amigos, etc. Los medios masivos también son considerados agentes de socialización, aunque con un carácter más impersonal (Castellanos, 2012).

Considerado el primer grupo humano con el que se relaciona el hombre desde su nacimiento, a la familia se le atribuye la más importante función socializadora, por las posibilidades de influencia desde edades muy tempranas, cuando el sujeto es más dúctil en su recepción (Romero et al., 2012).

Es en la familia donde se modelan las primeras orientaciones al niño, donde recibe las primeras influencias del mundo, donde se supone que ha llegado para ser bien acogido, el proceso de socialización transcurre a lo largo de la vida del individuo, de ahí que el análisis de la influencia de la familia en el proceso de socialización del individuo, debe realizarse a lo largo de su historia, en su familia de origen y en la que él mismo ha creado.

Para poder reconocer las emociones el niño necesita de un progresivo desarrollo cognitivo que le permitirá diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y conductual y a su vez poder identificarlas (Soldevila, Filella, Aribes, & Agulló, 2007).

La conciencia de las propias emociones ante las situaciones de la vida cotidiana nos permite anticipar nuevas emociones en contextos diferentes y la posibilidad de decidir si nos interesa regularlas. La tarea de los padres incluye el desarrollo de la reflexión sobre la lógica que guía las emociones dado que desde este conocimiento el niño podrá encontrar el equilibrio necesario para avanzar en su propia conciencia emocional.

La comprensión emocional, que se desarrolla en las primeras etapas del cambio evolutivo, requiere, además de las vivencias reales, de la explicación interactiva dada a los niños y niñas de los distintos sucesos y acciones que provocan los diversos estados emocionales (Roqueta, Estevan, & Buils, 2011).

Desde hace algunos años la psicología ha vuelto a interesarse por el mundo emocional. Esta ausencia, impuesta por las corrientes teóricas cognitivas dominantes en psicología, empieza a transformarse a partir de la década de los ochenta del siglo XX cuando se produce un aumento de publicaciones y teorías que reconocen la relevancia de las emociones en la vida social, su evolución y repercusiones a lo largo del desarrollo y la importancia de llegar a ser “social y emocionalmente competente (Giménez-Dasí & Quintanilla, 2009), y la familia tiene un papel determinante en el desarrollo del mundo emocional de los niños.

Es la familia como primer agente de socialización la encargada de generar un proceso de facilitación emocional, lo cual implica la conciencia de cómo las emociones actúan sobre el razonamiento y el procesamiento de información, otorgando la posibilidad de redireccionar y priorizar el pensamiento para dirigir la atención hacia estímulos importantes y poder anticipar cómo será el estado emocional en una situación futura, a fin de comprenderla, decidir sobre planes de acción o lograr solucionar un problema (Henao, 2009).

Los problemas emocionales y de conducta en la infancia suponen una preocupación y un reto para padres, educadores y profesionales de la salud, ocupando un lugar destacado en las investigaciones sobre trastornos psicopatológicos en niños. Generalmente, los padres y profesores son las personas que tienen mayor contacto con los niños y niñas, y los que detectan que algo no funciona adecuadamente, siendo habitual que sean ellos los que solicitan una evaluación emocional y conductual.

Agresividad infantil y sus contextos de manifestación.

Los escolares agresivos, suelen atribuir intencionalidad a los demás de su propia conducta agresiva, sesgando la autocomprensión que tienen de su comportamiento y la comprensión interpersonal de la mente, especialmente, las intenciones de los otros. La comprensión de emociones es una parte importante de esta interpretación mentalista de las interacciones, trasgresiones y conflictos en que nos encontramos diariamente en el centro escolar o en el hogar (Villanueva et al., 2000).

Las diferencias individuales en competencia emocional, es decir, valoración, expresión y comprensión de las emociones, en función del comportamiento agresivo en una muestra de 90 niños de educación primaria (7-10 años) evidencian que los niños que manifestaron niveles altos de conducta agresiva (informados por las madres) se caracterizaron por presentar déficits en varios componentes de la competencia emocional. En concreto, los niños que fueron valorados

como más agresivos presentaron expresiones faciales de ira más intensas y frecuentes (evaluadas mediante observación). Además, los informes de las madres indicaron que los niños valorados como más agresivos eran, en general, menos capaces de regular su ira. Cruz, Noroño, Fernández-Benítez & Cadalso (2002).

De ahí la importancia que le confiere la autora al estudio de la comprensión emocional en niños con manifestaciones de agresividad, y para ello se hace necesario definir categorías como la comprensión emocional definida en el tópico anterior, y la agresividad que será trabajada a continuación.

La agresividad es un instinto natural que el hombre lleva consigo desde su nacimiento y que comparte con los animales. Este instinto sirve para estar alerta, defenderse y adaptarse al entorno. Por lo tanto, la agresividad es biológica, instintiva y está regulada por reacciones neuroquímicas. Gracias a la cultura, ese instinto agresivo se modula y se convierte en un instinto social (Navarro, 2017).

La agresividad es natural a los seres humanos, es una energía que permite mantenerse vivos, es una fuerza emocional que nos permite protegernos, proteger a otros y adaptarnos a los ataques que vienen del exterior. Lo importante es cómo la regulamos, o sea la necesidad de activar la pulsión agresiva frente a ciertas situaciones y frenarla en otras o comunicarla de maneras variadas evitando la destrucción del otro o la autodestrucción. Hay quien mantiene que el ser humano es violento por naturaleza, y hay quien dice que la violencia es un mecanismo aprendido y por lo tanto enseñado, consciente o inconscientemente para ejercer el poder o la defensa (Figuerola, 2008).

Sin embargo, una de las primeras dificultades en el estudio de la agresión, es su definición. Este hecho no resulta extraño teniendo en cuenta que la agresión abarca un amplio rango de comportamientos de naturaleza física, verbal o psicológica (Navarro, 2009). De manera que la

agresión puede ser vista como respuesta a una amenaza o una provocación y también como un acto planificado. Puede dirigirse hacia uno mismo o hacia otras personas. Analizarse como desadaptativa (cuando se utiliza para obtener un determinado beneficio o como solución a un conflicto), pero también como adaptativa (cuando se utiliza como defensa propia dentro de un contexto donde son habituales las conductas agresivas). Puede incluirse dentro del repertorio conductual (como forma de conducta social) o como característica de personalidad (entendida en términos de diferencias individuales sobre la tendencia y predisposición a actuar de un modo agresivo ante diversas situaciones). Considerarse como fruto del desarrollo evolutivo (parte de la conducta infantil) o una pauta desviada (a medida que avanza la socialización) y que, desde luego, se la sitúa a distintos niveles: interpersonal, grupal y societal (Ovejero, 1998).

Teniendo en cuenta lo anterior se considera esta la definición más acertada para referirse a la agresión, ya que tiene en cuenta diferentes posiciones y niveles desde la que puede ser ejercida además de que refleja la intencionalidad y la dirección de la misma por el agresor.

La definición de agresión ha sufrido continuas ampliaciones conforme han avanzado las investigaciones. Algunos autores la definieron como aquella “conducta cuya finalidad es la ofensa de la persona a quien se dirige” (Navarro, 2009). Otro autor la definiría como la “respuesta que produce estímulos dañinos en otro organismo” (Buss, 1961), siendo criticada, posteriormente, por no incluir la intencionalidad como un elemento clave para su estudio.

Berkowitz (1965) la definió como la “conducta cuyo objeto es dañar a alguna persona u objeto”. Por su parte, (Bandura, 1973) entendía que la agresión era la “conducta dañina sobre la base de una variedad de factores, algunos de los cuales residen tanto en el evaluador como en el ejecutor”, incidiendo en la importancia de considerar los juicios sociales que hacen que un acto sea considerado como agresivo o no agresivo. Baron y Richardson (1994) recogen todos estos

elementos y definen la agresión como “cualquier forma de conducta cuyo objetivo es dañar o herir a otro ser vivo que no desea sufrir ese trato”.

Actualmente no existe una definición compartida sobre la conducta agresiva, por lo que sigue estando vigente la afirmación de que “la conducta agresiva tiene un núcleo sobre el que existe consenso entre los autores, pero incluye zonas de sombra en los bordes” (Morales & Moya, 1994). Por ello, independientemente de la definición que se adopte, parece existir un acuerdo sobre los criterios básicos que esta debe cumplir: la intención, el objetivo de dañar y la motivación de la víctima para evitar ese daño.

Establecer una clara diferenciación entre violencia y agresividad es una necesidad para la investigación, porque en muchas ocasiones ambos constructos son trabajados indistintamente, a pesar que desde sus núcleos temáticos presenten puntos de coincidencia y diferencia.

La violencia es diferente de la agresividad porque su objetivo es obtener control y poder. Siempre está ligada al poder. Toda forma de violencia pretende mantener el poder que se tiene o aumentarlo. La agresividad es más genética, la violencia es más social. La violencia va hacia una persona que está en una posición inferior. Hay sometimiento de una a otra. Lo marca el dominio del abusador y la indefensión aprendida de la víctima atemorizada. Es una posición de rigidez y es casi imposible moverse de ahí. El diálogo no existe pues son solo monólogos-imposiciones, control y muchos sentimientos de miedo en la víctima (Álvarez, 2017).

La violencia no es un comportamiento natural del ser humano, sino que se trata de un producto cognitivo y sociocultural alimentado por los roles sociales, los valores, las ideologías, los símbolos, etc. Es, por tanto, una conducta aprendida y con una gran carga de premeditación e intencionalidad; la agresividad, en cambio, es inconsciente. La violencia es la transformación de la agresividad para hacer daño a otro ser humano. Esta forma de actuar violenta no existe en ninguna otra especie animal, solo en el hombre (Navarro, 2017). Se puede concluir que la

violencia es una forma específica de la agresividad, que es aprendida; mientras que la agresividad es innata, y es por ello que en las edades tempranas la autora considera que debe hablarse de agresividad y no de violencia.

Las diversas formas en que se manifiesta la agresividad en el contexto escolar son muy complejas, debido a que configura una diversidad de factores psicosociales que interactúan e interrelacionan (amenaza, abuso de poder, autoritarismo, impunidad, negación, sistema patriarcal, entre otros). Entonces, es posible pensar que el fenómeno de la agresividad escolar, si bien no es independiente de la agresividad que se vive en la sociedad en su conjunto, no puede simplificarse como parte de una tendencia general. Tanto la delincuencia como las actitudes agresivas de los escolares tienen una tendencia a aumentar. Del mismo modo se aprecia un decremento en la edad de los agresores y víctimas. Cada día la violencia pertenece a sectores más jóvenes de la población (Ortega & Mora-Merchán, 1997).

Cuando se habla de agresividad en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etc. Sin embargo, cada vez se hace más patente que la agresividad en un centro escolar abarca muchos más actos, mensajes o situaciones agresivas que las antes referidas.

En las últimas décadas la agresividad en los centros educativos, adquirió una magnitud importante, por ello en todos los centros educacionales, como una de las acciones de la Prevención Educativa, se ha definido un grupo de indicadores considerados como elementos esenciales en el cumplimiento de los deberes que todo escolar debe mantener dentro de la institución a fin de mantener un comportamiento acorde con la disciplina establecida para estos centros.

Estos indicadores, conocidos como deberes escolares, establecen las responsabilidades que regulan la formación y el desarrollo de la personalidad de los educandos en correspondencia con

las condiciones y exigencias sociales, y el enfoque de derecho. Así mismo asumen como responsabilidad, el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad. Se considera que se incumplen los deberes escolares cuando se infringe una o más normas de manera reiterada de acuerdo con lo dispuesto para cada nivel y tipo de educación, provocado por una inadecuada actitud, falta de motivación o aspiraciones y otros elementos de la regulación inductora de la personalidad, que pueden estar determinados por la incidencia del contexto escolar, familiar y comunitario.

Se consideran parámetros para evaluar los deberes escolares (Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Preuniversitaria, Enseñanza Técnica Profesional y Adultos), los siguientes:

- 1- Asistencia y puntualidad escolar.
- 2- Continuidad y permanencia en el sistema nacional de educación.
- 3- Cumplimiento de las tareas escolares.
- 4- Comportamiento de los estudiantes.
- 5- Uso correcto del uniforme.
- 6- Cuidado de la Base Material de Estudio y la instalación escolar.

En el caso que ocupa esta investigación resulta de mayor importancia el indicador 4, comportamiento de los estudiantes, que se refiere específicamente a la disciplina, adecuadas relaciones interpersonales con sus compañeros, educadores y todas las personas en general, practicar las reglas de educación formal y ser consecuente con los valores considerados fundamentales en la actualidad en la sociedad cubana: dignidad, patriotismo, humanismo, solidaridad, responsabilidad, laboriosidad, honradez, honestidad y justicia. Se incumple cuando de forma reiterada se vulnera al menos uno de los elementos planteados.

El maestro para identificar a los niños agresivos debe estar atento a la presencia de:

1. Ira intensa,
2. Ataques de furia o pataletas,
3. Irritabilidad extrema,
4. Impulsividad extrema,
5. Frustrarse con facilidad.

(Comprendiendo el Comportamiento Violento de Niños y Adolescentes, 2015)

Es importante mencionar que existen disimiles clasificaciones de la agresividad. Una de las clasificaciones más reconocidas, concibe la agresividad como un constructo multidimensional que puede adoptar múltiples formas (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Entre ellas se destacan la agresividad física, la agresividad verbal, y la agresividad relacional. De acuerdo con Buss (1989), la agresión física puede definirse como un ataque intencional directo contra un individuo, utilizando partes del cuerpo o empleando armas. Este tipo de agresión incluye patadas, piñas, empujones, golpes, arañazos, etc., y trae como consecuencia el dolor o daño físico por parte de quien los recibe.

La agresión verbal directa, por otro lado, se caracteriza por atacar a la víctima con gritos, insultos, groserías, amenazas, repudios, motes discriminatorios, etc., lo que suele provocar angustia y malestar en el aludido. (Padilla & Miras, 2007; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Del Barrio, 2008). La agresión relacional se encuentra dirigida a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social, por ejemplo, mediante el uso de conductas de exclusión social, tales como ignorar o no dejar participar a una persona en las actividades grupales, y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, como hablar mal de alguien a sus espaldas, sembrar rumores maliciosos, etc. (Buelga, Musitu & Murgui, 2009; Little et al., 2003).

Otra clasificación que se reconoce en la literatura acerca de los comportamientos agresivos ha sido según su función, o sea, de acuerdo con las razones subjetivas que subyacen a dicho comportamiento. Diversos estudios han hecho una distinción entre lo que se ha denominado agresividad reactiva y agresividad proactiva o instrumental (Anderson & Bushman, 2002; Chaux, 2003; Cosi-Muñoz, Vigil-Colet & Canals Sans, 2009; Dodge & Coie, 1987; Geen, 1990; Little, et al., 2003; Poulin & Boivin, 2000). Se entiende por agresión reactiva a la respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida. Por ejemplo, es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que ha sido atacado por otra persona. Por lo general, la agresión reactiva está vinculada a las reacciones de enojo que se suscitan en respuesta a una frustración o a una provocación inmediatamente anterior. Por su parte, la agresión proactiva o instrumental es el uso de la agresión como un instrumento para alcanzar un objetivo. Este tipo de comportamiento estaría motivado por el deseo de obtener bienes, ejercer el poder, u obtener la aprobación de un grupo de referencia. Por ejemplo, es el tipo de agresión que utilizan los niños que intimidan o acosan a otros más indefensos, por simple diversión o para conseguir que les entreguen algo.

El reconocimiento de las propias emociones es el alfa y el omega de la competencia emocional. Solo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigirlas y canalizarlas adecuadamente sin dejarse arrastrar por ellas. La toma de conciencia emocional constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se asientan otras habilidades y pilares emocionales. La comprensión, que acompaña a la conciencia de uno mismo, tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y nos proporciona la oportunidad de liberarnos de ellos.

Cuando la conducta agresiva es ridiculizada y reprimida en un grupo humano acaba por desaparecer, de igual forma que cuando constituye una forma eficaz de manejar la situación se

potencia y es cada vez más frecuente. El ser humano, contando con unas potencialidades de ser agresivo, amar o hablar, se desarrolla en contacto con la cultura y el grupo social en que vive, y en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto organiza su conducta. Los niños pueden ser selectivamente criados en medios que fomentan la violencia o la competencia emocional a través de los valores y estilos de vida que viven en sus entornos más cercanos: la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc.

En contextos no agresivos el niño, desde muy pequeño, aprende que es más eficaz expresar lo que quiere a través del lenguaje que agrediendo; desde ese momento habla y no agrede. La agresión continua es en la mayoría de los casos una respuesta a la experiencia de rechazo, frustración o agresión que proporciona al individuo un medio hostil. Experiencias pasadas, junto a modelos sociales, enseñan a los niños que la violencia y agresión constituyen medios eficaces de manejar la situación. Se ha comprobado que la agresividad de los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos (Jeta, 1998).

Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos. Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, quienes imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza (Jeta, 1998).

Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas, y altamente hostiles y negativas. Los niños, a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros y los hermanos regañan y se agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender

conductas y habilidades más positivas, transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial (Jeta, 1998).

Según la evidencia experimental en los entornos violentos, los padres suelen tener creencias sesgadas negativas acerca de las características de sus hijos, tienden a verlos menos inteligentes, más problemáticos, agresivos y desobedientes. Comprenden mal las necesidades afectivas y motivaciones de los niños, reconocen mal sus expresiones emocionales, responsabilizan más a los niños por su conducta negativa y les atribuyen frecuentemente intenciones de comportarse negativamente. Tienen una mala comunicación y escasa cohesión familiar. Asimismo, despliegan una menor empatía, no se ponen en el lugar de los niños, manifiestan poca compasión y en términos generales les conmueve poco el llanto infantil. Estos comportamientos familiares tienen consecuencias profundas en los niños.

Durante la primera infancia los niños pueden generar pocas estrategias para regular las emociones por sí mismos y requieren de la regulación externa aportada por los adultos. Posteriormente, en la época escolar van a incrementar y a experimentar sus propias estrategias en las diversas interacciones sociales por medio de las cuales detectan las tácticas que mejor les funcionan. En la medida en que el niño interioriza el lenguaje, podrá acceder al habla privada, ampliando su capacidad de comprensión y, por ende, podrá representar mejor sus estados emocionales y darse cuenta de las emociones que experimentan otras personas. A su vez, este progreso incidirá en el perfeccionamiento de las habilidades para autorregular las emociones.

La falta de inhibición de las conductas socialmente inadecuadas se produciría por la falta de modelos adaptativos de autocontrol acordes con la situación social. En un estudio longitudinal, en que se asociaban las reacciones de ira y la aceptación social en niños de cuatro a seis años, los investigadores observaron que aquellos niños que eran descritos por sus profesores con menos manifestaciones de emociones negativas, presentaban mayor capacidad atencional, conductas

consideradas por los adultos como las más apropiadas socialmente. Estos niños eran los más apreciados por sus iguales.

En cambio, los niños que manifestaban una intensa emocionalidad negativa y pocas habilidades sociales presentaban escasa aceptación entre los iguales. La capacidad de autorregulación está muy relacionada con la capacidad para establecer vínculos. Los niños capaces de regular la activación emocional negativa en las interacciones sociales establecen con más frecuencia interacciones positivas mostrando niveles más bajos de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar la satisfacción y tolerar la frustración, así como mayores comportamientos prosociales (Abarca, 2003)

A modo de conclusiones

1. La agresividad constituye una conducta natural y espontánea, mediatizada por condicionantes histórico-sociales, que se manifiesta como tendencia a presentar de manera estable comportamientos potencialmente dañinos hacia personas u objetos.
2. Según el tipo de daño se asume como agresión física, el ataque intencional directo contra un individuo, utilizando partes del cuerpo o empleando armas. El cual incluye patadas, piñazos, empujones, golpes, arañazos; agresión verbal: se caracteriza por atacar a otros con gritos, insultos, groserías, amenazas, repudios, nombretes, lo que suele provocar angustia y malestar en el aludido, y agresión relacional: se encuentra dirigida a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social. Incluye conductas como ignorar o no dejar participar a una persona en las actividades grupales, y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, como hablar mal de alguien a sus espaldas, sembrar rumores maliciosos.
3. Según su función se clasifica como: agresión reactiva: respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida, y agresión proactiva o instrumental: es el uso de la agresión como un instrumento para alcanzar un objetivo, motivado por el deseo de obtener bienes, ejercer el poder, u obtener la aprobación de un grupo de referencia.
4. La comprensión de emociones es la capacidad de los sujetos de identificar las emociones presentes en uno mismo y en los demás, a partir no solo de la expresión emocional que acompaña la emoción, sino de las distintas situaciones que las suscitan, deseos y

creencias, teniendo en cuenta la interacción social y las normas sociales implicadas en dichas interacciones.

5. La comprensión emocional tiene tres niveles de evaluación; Nivel 1: comprensión de aspectos externos: reconocimiento de expresiones emocionales, comprensión de las causas externas de la emoción y comprensión de la influencia del recuerdo de sucesos pasados sobre las emociones presentes; Nivel 2: comprensión de aspectos mentales: comprensión de las emociones basadas en el deseo, comprensión de las emociones basadas en las creencias y comprensión de las emociones ocultas, y Nivel 3: comprensión de aspectos reflexivos: comprensión de la regulación de una emoción, comprensión de ambivalencia emocional, y comprensión de las emociones morales.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Álvarez, N. (2017). Conozca la diferencia entre agresividad y violencia <https://eldiariiony.com/2018/12/02/conozca-la-diferencia-entre-agresividad-y-violencia/>
- Andrade, J. A., Bonilla, L. L., & Valencia, Z. M. (2011). La agresividad escolar o *bullying*: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 134-149.
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 53-64.
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. En Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Bandura, A. (1973). Aggression: a social learning analysis. En Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W., & Masters, J. C. (1980). Childrens's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. En Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 968-976.
- Baron, R. A., & Richardson, D. (1994). Human Aggression. En Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009.

- Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum. New York: Plenum.
- Barragán, A., & Morales, C. (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>
- Bello, Z. (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, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: Un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario de Psicología*, 38(2), 209-224.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. En Olivas, R. N. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009.
- Journal of Personality and Social Psychology* (2), 359-369.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Boada, S. (2012). El desarrollo de la teoría de la mente. (licenciatura), Universidad de Valladolid.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. En Vega, L. A. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press. En Bericat, E. (2012). *Emociones*. Descargado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf> doi:10.1177/205684601261.
- Calkins, S., & Dedmon, S. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. En Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.

- Cárdeme-Elawarii, M., & Lizárraga, M. S. d. A. (2006). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. En Rizzo, C. D., & Barreto, Y. S. (2008). Comprensión de emociones secundarias: amor y culpa, en niños de 6 a 8 años. Facultad de Psicología Universidad de la Sabana. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (7), 121-130.
- Cassinda Vissupe, M., Angulo Gallo, L., & Guerra Morales, V. (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
- Castellanos, R. (2012). *Los niños, la escuela y otros temas*. La Habana: Ediciones Hogar.
- Comprendiendo el Comportamiento Violento de Niños y Adolescentes. (2015). *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (55).
- Corbin, J. A. (2018). Psicología emocional: principales teorías de la emoción. <https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-emocional>
- Corina, M. (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/>
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Chandler, M. J., & Greenspan, S. (1972). Ersatz Egocentrism: A reply to H. Borke. En Vega, L. A. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. *Developmental Psychology*, 7, 104-106.
- Cruz Segundo, R., Noroño Morales, N. V., Fernández Benítez, O., & Cadalso Sorroche, R. (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista cubana de Pediatría*, 74(3), 189-194.

- Domínguez, D. C. (2014). Validación del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas en escolares de 8 a 12 años de la población cubana. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Domínguez, L. (2003). *Papel de los cambios biológicos y su repercusión psicológica en las etapas de la adolescencia y la juventud*. Félix Varela: La Habana.
- Domínguez, L. (2005). Problemas, principios y categorías de la Psicología del Desarrollo. Universidad de La Habana.
- Fernández-Abascal, E. G. (2011). *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámides.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., & Gimenez-Dasi, M. (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-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández, M., Giménez, M. and Quintanilla, L. (2014). Toddlers' understanding of basic emotions: identification, labeling and causality. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), pp. 569-601.
- Figuerola, A., & Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar* (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Colombia. Descargado de <http://hdl.handle.net/10554/1262>
- Figuerola, I. V. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. Guadalajara: Serie Procesos Educativos.
- Filipa, J. (2012). La comprensión de las emociones en niños de 9 a 11 años. Estudio de adaptación portuguesa de TEC. (Maestría), Universidad de Coimbra.
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373.

- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. Á., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846 -1859.
- Greco, C. (2010). *Las Emociones Positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia*. Mendoza - Argentina.
- Harris, P. (1985). What children know about the situations that provoke emotion. En M. Lewis y C. Saarni (Eds), *The Socialization of Emotions*. New Cork: Plenum Press. En Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. .
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Harris, P., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z. (1985). Insigth into the time-course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development*, 56, 972-988.
- Jaque, A. G. (2017). Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Revista Inclusiones* 4(2), 28-40.
- Jeta, P. A. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): pautas de educación*. Paper presented at the Congreso de Madrid, Madrid.
- Martínez, J. W., Cuevas, J. T., & Muñoz, A. O. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(3). doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2296
- 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.
- Molerio, O. (2004). *Programa para el autocontrol emocional en pacientes con hipertensión arterial esencial*. Universidad Central " Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Morales, F., Trianes, M., & Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in*

- Educational Psychology*, 10(1), 95-110. http://www.investigacion-psicopedagogi-ca.com/revista/articulos/26/espanol/Art_26_673.pdf
- Morales, J. F., & Moya, M. (1994). Procesos interpersonales: agresión. En Olivas, R. N. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum. *Psicología Social* (pp. 467-491). Madrid: McGrawHill.
- Navarro, A. (2017). Diferencia entre agresividad y violencia.
- Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009.
- Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha.
- Oros, L. (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 288-296.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación* (313), 7-27.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., & López, I. E. F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Ovejero, A. (1998). Las relaciones humanas. *Psicología social teórica y aplicada* (pp. 109-132). Madrid: Biblioteca Nueva. En Olivas, R. N. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. (Tesis Doctoral), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2009. .
- Pablos, Á. D. d. (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>
- Peña-García, Y., Garcés-Carracedo, JE., López-Álvarez, SA. (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.

- Perinat, A. (1998). Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 3(4), 1138-1663.
- 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, C. (2015). Qué son y para qué sirven las emociones básicas. <https://www.cesarpiqueras.com/que>
- Plumed, A. G., & Renedo, M. G. (2001). Influencia de la conducta social en el desarrollo de las emociones secundarias. de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79899/Forum_2001_17.pdf?sequence=1
- Pons, F., & Harris, J. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Pons, F., & Harris, P. (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, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Renata-Franco, B., & Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/220/434>
- Requena, S. O. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. (Tesis Doctoral), Universitat de Lleida. Descargado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/405944>
- Romero, N., Ruvalcaba, J., Aguirre, F., Robles, R., Sánchez, A. y Morales, N. G. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(3), pp. 283-291.

- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Buils, R. F. (2009). La comprensión de emociones secundarias y las relaciones entre iguales en contextos escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (2), 191-198.
- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Buils, R. F. (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.
- Schaps, E., Battistich, V., Solomon, D., & Watson, M. (1997). Caring School Communities. En Rizzo, C. D., & Barreto, Y. S. (2008). Comprensión de emociones secundarias: amor y culpa, en niños de 6 a 8 años. Facultad de Psicología Universidad de la Sabana. *Educational Psychologist*, 32(3), 137.
- Soldevila, A., Filella, G., Aribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Trabasso, T., Stein, N. L., & Ohnson, L. R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. En G. Bower (Ed), *Learning and motivation* (Vol. 15). New York: Academic Press. En Vega, L. A. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Turner, J. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29(2), 133–162. En Bericat, E. (2012). Emociones. Descargado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf> doi:2010.1177/205684601261.
- Vázquez, C. (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
- Vega, L. A. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Villanueva, L., Adrián, J., & Clemente, R. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos.

Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3(4).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025430>