UCLV
Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas

FCS
Facultad de
Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

TRABAJO DE DIPLOMA

Título: Particularidades de la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas, ubicados en el indicador 4 del MINED, Municipio Santa Clara.

Autor: Diana María Leyva Granda

Tutores: MSc. Lisandra Angulo Gallo
Dra.C. Vivian M Guerra Morales

Santa Clara

Copyright©UCLV

UCLV
Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas

FCS
Facultad de
Ciencias Sociales

Psychology

DIPLOMA THESIS

Title: Particularities of the emotional comprehension of schoolchildren with aggressive manifestations, located in indicator 4 of the MINED, municipality of Santa Clara.

Author: Diana María Leyva Granda

Thesis director: MSc. Lisandra Angulo Gallo
Dra.C. Vivian M Guerra Morales

Santa Clara

Copyright©UCLV

Este documento es Propiedad Patrimonial de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, y se encuentra depositado en los fondos de la Biblioteca Universitaria “Chiqui Gómez Lubian” subordinada a la Dirección de Información Científico Técnica de la mencionada casa de altos estudios.

Se autoriza su utilización bajo la licencia siguiente: **Atribución- No Comercial- Compartir Igual**

Para cualquier información contacte con:

Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Carretera a Camajuaní. Km 5½. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. CP. 54 830

Teléfonos.: +53 01 42281503-1419

DEDICATORIA

A mis padres, por ser mi luz, mi guía, por la constancia, por ser mi puerto seguro, mi pista de aterrizaje. Por brindarme la mejor educación a la que se puede aspirar, por estar conmigo siempre aun en la distancia, por ser los cimientos de mi vida, por estar ahí para ver los sueños cumplirse, porque esta es también su victoria.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por darme la mano y acompañarme en este largo camino, por ayudarme a cumplir mis sueños y ser parte de ellos. Por hacerme la mujer que soy. Mil páginas no me alcanzarían para agradecerles, por todo.

A mi tutora Lisandra, por la paciencia, la constancia, la dulzura y por cada segundo que dedicó a mí, por orientarme, por dejarme seguir.

A mis compañeros, por estar siempre ahí, por todo el amor que me han brindado en estos años, por las noches interminables, por cada sueño compartido, por las noches y los días, por el café, las risas, por hacerme parte de sus vidas.

A mi familia, por hacer de esta su carrera.

A mi "carey" por su tiempo, paciencia y, sobre todo, por empujarme cada vez que se me acabaron las fuerzas, por darme ánimo, por hacerme saber que no estaba sola.

A todos los niños y maestros que me permitieron la realización de este sueño.

A todos los profesores que de una forma u otra han formado parte de mi carrera, porque *de una forma u otra*, me han formado.

A todos, muchas gracias.

RESUMEN

La investigación se realizó en el período de enero a mayo de 2019, con el objetivo de caracterizar las particularidades de la comprensión emocional en los escolares del indicador 4 con manifestaciones agresivas. Se empleó un enfoque mixto de investigación, a través de un diseño trasformativo concurrente (DISTRACT), con alcance descriptivo. La muestra quedó conformada por 30 niños, 10 pertenecientes al indicador 4, 10 escolares agresivos que no estaban en dicho indicador y 10 niños sin manifestaciones de agresividad, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico intencional. Como técnicas se empleó, el Cuestionario de Emociones Infantil, Test de Comprensión Emocional de Harris y Pons, y la Escala de Agresividad de Little et al., además de la entrevista psicológica, la observación y el informe escolar. Para el procesamiento de la información se utilizó el análisis de contenido cualitativo, conjugado con la estadística descriptiva e inferencial. Se obtuvo que, tanto en los niños ubicados en el indicador 4, como en aquellos agresivos que no se encontraban en dicho indicador, se presentaron elevados niveles de agresividad principalmente reactiva, tanto directa como relacional, con predominio de esta última en el segundo grupo mencionado. Entre ambos no se mostraron diferencias significativas en cuanto a la comprensión emocional, pero sí con respecto al grupo sin manifestaciones agresivas. Fueron constatadas dificultades en la comprensión emocional de manera general, siendo más evidentes en el nivel reflexivo, específicamente en los componentes que hacen referencia a las estrategias de regulación emocional y la comprensión de emociones mixtas.

Palabras clave**:** emociones**,** comprensión emocional, agresividad, escolares.

ABSTRAC

The research was conducted in the period from January to May 2019, with the objective t o characterize the particularities emotional understanding in schoolchildren of indicator 4 with aggressive manifestations. A mixed research approach was used, through a concurrent transfo rmational design (DISTRACT), with descriptive scope. The sample consisted of 30 children, 10 belonging to indicator 4, 10 aggressive schoolchildren who were not in that indicator and 1 0 children without manifestations of aggressiveness, selected from an intentional non-probabil istic sampling. The techniques used were the Child Emotions Questionnaire, the Harris and Po ns Emotional Understanding Test, and the Little et al. Aggression Scale, as well as the psycho logical interview, observation and school report. For the processing of the information, the qu alitative content analysis was used, conjugated with the descriptive and inferential statistics. It was found that, both in the children located in indicator 4, and in those aggressive who were n ot in that indicator, high levels of aggression were mainly reactive, both direct and relational, with predominance of the latter in the second mentioned group. Between them, there were no significant differences in terms of emotional comprehension, but there were no significant diff erences in the group without aggressive manifestations. Difficulties in emotional comprehensi on were noted in a general way, being more evident at the reflective level, specifically in the c omponents that refer to emotional regulation strategies and the understanding of mixed emoti ons.

Keywords: emotions, emotional understanding, aggressiveness, school.

INDICE

Introducción 1

Capítulo 1. Marco referencial teórico. 8

1. Aproximaciones teóricas al estudio de la comprensión emocional y su relación con la agresividad infantil. 8

1.1 Conceptualización de la agresividad. 8
1.1.1 Distintas clasificaciones de agresividad. 9
1.1.2 La agresividad infantil. Aspectos vinculados con su desarrollo 11
1.2 Emociones y comprensión emocional. Conceptualización. 15

1.2.1 Acercamiento al estudio de las emociones. 15
1.2.2 Comprensión emocional. Conceptualización. 20
1.2.3 Desarrollo emocional en la etapa escolar. 23

Capítulo 2: Aspectos Metodológicos. 27

2.1 Diseño Metodológico 27

2.2 Selección y composición de la muestra 27

2.4 Descripción de las técnicas utilizadas: 32

2.4 Procedimiento general de la investigación. 39

2.5 Principios éticos de la investigación. 41

Capítulo 3: Análisis y discusión de los Resultados 42

3.1. Identificación de manifestaciones de agresividad en los escolares ubicados en el indicador 4. 44

3.1.2. Descripción de la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas. 52

3.1.3. Comparación las particularidades de la comprensión emocional de los niños del indicador 4 con otros niños agresivos y sus pares etarios que no presenten estas manifestaciones. 61

3.1.4. Análisis Integrador 72

Conclusiones 76

Recomendaciones 77

Referencias Bibliográficas 1

Anexos 8

Introducción

En las últimas décadas se ha producido, en la mayor parte del mundo, un incremento de la agresión y la violencia, constituyendo este uno de los conflictos más frecuentes en diferentes contextos, entre los que destacan los espacios escolares y familiares (Chaux, 2003; Farrington, 2004; Samper, Aparici & Mestre, 2006). En el contexto escolar específicamente, el problema de la agresividad infantil es uno de los fenómenos que más preocupa a padres y maestros, enfrentándose a menudo a niños agresivos, manipuladores o rebeldes, sin saber muy bien cómo se debe actuar con ellos o cómo poder incidir en su conducta para llegar a cambiarla.

Las manifestaciones agresivas asumidas por los alumnos interfieren de forma directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, trayendo consigo consecuencias negativas para su socialización (Barrios-Vanegas, 2016). Por ello, es un tema que reclama atención por parte de los profesionales implicados en la educación de los infantes, así como aquellos que intervienen en el aseguramiento de su bienestar físico, psicológico y social; implicando de forma directa a la familia y a la escuela como principales agentes socializadores.

El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo el niño a lo largo de su desarrollo y dificulta su correcta integración en cualquier ambiente. La identificación de factores de riesgo permite desarrollar intervenciones específicas encaminadas no solamente a la eliminación de manifestaciones agresivas, sino a elaborar intervenciones que promuevan el desarrollo de factores protectores. En la familia se destaca el entrenamiento de los padres en las habilidades de la crianza, la comunicación, la supervisión, la interacción social y las actividades planeadas. Dentro de las acciones dirigidas a los niños se destacan: enseñarles habilidades sociales, a controlar su ira y a solucionar sus problemas de manera asertiva. También es importante desarrollar estrategias de intervención en la escuela, que posibiliten el control de la

conducta disruptiva, tanto en el aula como en los espacios de recreación. (Barrios-Vanegas, 2016).

El sistema de educación cubano, normado por el Ministerio de Educación (MINED), establece una serie de indicadores para el trabajo preventivo con los escolares, entre los cuales se destaca el Indicador cuatro como uno de los más afectados. Este se relaciona con el incumplimiento de los deberes escolares por problemas del comportamiento. En el mismo se recogen aspectos como la disciplina, 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 (Peña-García, 2017).

Dado que generalmente las primeras manifestaciones agresivas se dan en edades tempranas, o sea en la infancia, desencadenando una serie de dificultades en las relaciones interpersonales (ya sea con los coetáneos o adultos), así como desviaciones o dificultades en el desarrollo evolutivo del infante, que a largo plazo pueden dar al traste con trastornos disociativos de la personalidad, trastornos antisociales, conductas o manifestaciones agresivas que se reflejan en actos delictivos o vandálicos, se hace necesario e imprescindible el trabajo preventivo.

La agresividad, en sus diferentes manifestaciones: verbal o física y la inestabilidad emocional, estimulan las conductas antisociales. Todas ellas, una vez activadas, alimentan y sostienen la conducta más allá del control voluntario de la persona (Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2010). La inestabilidad emocional constituye un factor de riesgo que se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal, y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno (Del Barrio, Moreno & López, 2001; Tur, Mestre & Del Barrio, 2004).

Entre los factores personales de protección de la agresividad destaca la empatía, categoría que involucra la comprensión emocional, y es entendida como la capacidad de ponerse en el

lugar del otro, demostrar preocupación por el otro, comprender al otro y, además, mantener conductas de acercamiento hacia el otro, especialmente como un factor de protección de la agresividad (Carlo et al., 2010; Garaigordobil, 2009a; Mestre, Samper & Frías, 2002; Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009) y como un proceso que favorece la adaptación e integración social (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura & Zimargdo, 2000; Garaigordobil, 2009b), así como las habilidades sociales que facilitan la relación con los iguales (Dovidio & Penner, 2004; Mestre, Samper & Frías, 2004).

En estudios realizados con niños del nivel primario, Bohnert, Crnic y Lim (2003) hallaron que aquellos que puntuaban más alto en conducta agresiva informada por los padres, presentaban déficits en algún componente de la competencia emocional: expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, menos capacidad para regular esta emoción y dificultades para comprender las emociones, causas y consecuencias de las mismas.

La comprensión emocional se encuentra relacionada con un conjunto de habilidades para percibir, identificar, evaluar y valorar información acerca de las emociones experimentadas, sus causas y consecuencias, sobre la base del significado atribuido a la situación relacionada con dichas emociones (Bisquerra, 2012).

La misma 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, 1989; Citado en Varela & Vázquez, 2016). Dicha comprensión de las relaciones permite entender la conducta propia y ajena y predecir, ocultar, promover, manipular las emociones y, por consiguiente, las relaciones con los demás (Perinat, 1998).

En la etapa escolar la compresión de los propios estados afectivos y 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).

La capacidad para comprender que se pueden experimentar emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es uno de los grandes logros evolutivos que se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo, aunque no es hasta los 11 años que podrán explicar esta ambivalencia emocional. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones afectivas estables con elevada carga afectiva (Palacios, Marchesi, &Coll, 2002).

Es necesario estudiar y abordar estos aspectos desde las primeras etapas del desarrollo, particularmente la etapa escolar, que se clasifica como un período esencial en el proceso de desarrollo emocional y de la personalidad, es por ello que es importante conocer sus particularidades con vista a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en este período. En este sentido se destacan investigaciones a nivel internacional (Abarca, 2003; Ato, González, y Carranza, 2004; Bozhovich, 1989; Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez, & Quintanilla, 2015; Harris, 1989; Harris y Pons, 2000, 2005; Vigotsky, 1979, 1996). En al ámbito nacional también encontramos varios ejemplos (Angulo, 2015; Bello, 2009; Betancourt y González, 2003; Domínguez, 1990; Guerra, 2003), sin embargo, aún resultan insuficientes.

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. Existe una tendencia a ponderar el componente cognitivo, efectuando actividades encaminadas a potenciarlo, con un carácter puramente academicista (Abarca, 2003; Berastegi, 2007; Bisquerra, 2005; Domínguez, 2003), destacándose

la relevancia del estudio de los elementos mencionados como premisa para futuras intervenciones en este sentido.

El Modelo de Comprensión Emocional de Harris y Pons, asumido en la investigación, plantea los diferentes niveles de desarrollo por los cuales atraviesa la comprensión emocional infantil. Tomando como referencia este modelo se registran investigaciones en el contexto nacional donde se recogen las particularidades de este constructo en la población sana y con niños agresivos en la provincia de Camagüey (Angulo, 2015; Blanco, 2019; Méndez, 2016; Montano, 2019; Pérez-Borroto y Caetano., 2014; Varela y Vázquez, 2016), siendo este trabajo continuidad de esta línea investigativa. Hasta el momento se ha venido trabajando con aquellos niños agresivos ubicados en el indicador 4, establecido por el MINED. Sin embargo, dada la elevada incidencia de la agresividad en los contextos educativos y en la esfera social, se hace necesario también establecer las distinciones de estos escolares, que son una población limitada, con otros niños también agresivos que no se recogen en el indicador.

Los resultados constituyen un elemento importante para identificar posibles desviaciones en el desarrollo emocional de los escolares con manifestaciones agresivas. Ello permitirá influir, desde edades tempranas, en la estimulación de una comprensión emocional que permita el desarrollo de la empatía, interpretación y reconocimiento de emociones tanto en sí mismos como en otros, como premisa para el despliegue de conductas prosociales.

A partir de estos elementos expuestos, en la investigación se plantea el **problema científico** siguiente:

¿Qué características tiene la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas, ubicados en el indicador 4 del MINED, en el municipio Santa Clara?

Objetivo general:

Caracterizar las particularidades de la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas, ubicados en el indicador 4 del MINED, del municipio Santa Clara.

Objetivos específicos:

Identificar las manifestaciones agresivas presentes en los escolares ubicados en el indicador 4 del MINED del municipio Santa Clara.

Describir la comprensión emocional en los escolares con manifestaciones agresivas, ubicados en el indicador 4 del MINED, del municipio Santa Clara.

Comparar las particularidades de estos niños con otros niños agresivos y con sus pares etáreos sin manifestaciones agresivas.

La novedad de la investigación radica en que ofrece una caracterización detallada de la comprensión emocional en escolares cubanos de la enseñanza primaria con comportamiento agresivo, estableciendo las particularidades que presentan al compararse con sus pares etarios sin estas manifestaciones.

En el orden teórico, se ofrece una sistematización de aspectos conceptuales relacionados con las emociones, la comprensión emocional y el comportamiento agresivo infantil, realizando aportes vinculados a las particularidades que adquieren estas variables en los niños estudiados. Desde el punto de vista práctico los resultados de la investigación poseen un gran valor, teniendo en cuenta que el conocimiento acerca de la comprensión emocional en estos niños facilitará la generación de estrategias de intervención donde se potencie su desarrollo, facilitando la aparición de comportamientos prosociales, opuestos a la agresión.

El informe queda organizado en tres capítulos fundamentales, Marco Referencial Teórico, Marco Referencial Metodológico y Análisis y Discusión de Resultados, además de Introducción, Conclusiones, Recomendaciones y Anexos. En el capítulo uno se ofrece una sistematización

acerca de estudio de las emociones, la comprensión emocional y la agresividad infantil. En el capítulo dos, se expone el diseño metodológico empleado, los criterios para la selección de la muestra, la descripción de los métodos y técnicas utilizadas y el procedimiento seguido en el análisis de los resultados. En el capítulo tres se analizan y discuten los principales resultados en función de los objetivos, etapas y tareas de la investigación. En las conclusiones se precisa el aporte fundamental de los criterios estudiados, en función también de los objetivos. En las recomendaciones se ofrecen sugerencias que permitan continuar la línea investigativa.

Capítulo 1. Marco referencial teórico.

1. Aproximaciones teóricas al estudio de la comprensión emocional y su relación con la agresividad infantil.

1.1 Conceptualización de la agresividad.

La conducta agresiva puede generar consecuencias negativas en la vida del individuo y en su entorno. Las limitaciones que suelen producirle a nivel social requieren, por lo general, de la intervención clínica de equipos profesionales para su tratamiento. También en el campo educativo las dificultades socio-emocionales prevalentes de los alumnos se expresan en buena medida como conductas violentas, habiendo recibido especial atención durante las últimas décadas el acoso escolar entre pares, conocido como bullying (Brendgen y Troop-Gordon, 2015; Cerezo, 2009; Machado, Bertazzi, Araya y Rossi, 2014).

Son numerosas las definiciones sobre agresividad y agresión por cuanto resulta necesario diferenciar ambos conceptos. Para Berkowitz (1996) la agresividad es la tendencia o disposición a comportarse agresivamente en distintas situaciones; da cuenta de la capacidad humana para oponer resistencia a las influencias del medio y constituye un recurso que, en su medida adecuada, está en función de la conservación de la vida (Cohen Imach, 2015).

En cambio, la agresión se refiere a un acto, «un comportamiento que se despliega en la realidad» (Cohen Imach, 2015, p. 64). Supone ir contra alguien con la intención de producirle daño. Es decir que hace referencia a un acto efectivo caracterizado por la intención de hacer daño (Lacunza, Caballero, Contini y Llugdar, 2015), a una conducta puntual, reactiva y efectiva, frente a situaciones concretas (Carrasco y González, 2006).

Por su parte, los conceptos de violencia y agresividad suelen también aparecer solapados. El término violencia refiere etimológicamente a «un modo de proceder que ofende y perjudica a alguien mediante el uso excesivo de la fuerza» (Veláquez, 2004, p. 27) y deriva del latín vis, que significa fuerza (Cohen Imach, 2015, p.64). Esto no quiere decir que la violencia se circunscriba

solamente a expresiones de fuerza física; el acto violento transgrede el orden de las relaciones humanas y se impone como un comportamiento no reflexivo, como una estrategia de poder a través de la intimidación y la imposición (Cohen Imach, 2015, p.65). Para Garaigordobil y Oñederra (2010) la violencia es un tipo de agresividad que está fuera o más allá de lo natural en el sentido adaptativo; tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas. Mientras la agresividad está presente desde el nacimiento como mecanismo de conservación y en los animales, la violencia es exclusivamente humana y emerge cuando se aprende a someter a otros intencionalmente para obtener beneficios

Asumiendo la conceptualización de Angulo (2018), se define la agresividad como una conducta natural y espontánea, acentuada por condicionantes histórico-sociales, que se manifiesta como tendencia a presentar de manera estable comportamientos de diversa índole, potencialmente dañinos hacia otras personas, sí mismo u objetos, ya sea como respuesta defensiva ante una amenaza real o imaginaria, o como mecanismo para el logro de objetivos y satisfacción de necesidades.

1.1.1 Distintas clasificaciones de agresividad.

Existen diferentes clasificaciones de la agresividad. Según el modo en que esta se expresa, Buss (1961), Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1997) y Valzelli (1983) plantean las siguientes distinciones: agresión física (ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daño corporal), verbal (respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenazas o rechazo) y social (acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros, o la manipulación de las relaciones interpersonales).

Otros autores destacan la dimensión conductual (forma de expresión) y la dimensión relacional (finalidad u objetivo) (Anderson y Bushman, 2002; Ovejero, 1998; Trianes, 2000) como ejes de clasificación de la conducta agresiva. La primera comprende los comportamientos agresivos de tipo físico (golpes, empujones) y verbal (insultos, descalificaciones), activos (aquellos donde hay daño manifiesto) o pasivos (como la negligencia o el abandono), directos (lo que implica una confrontación cara a cara) (Buss, 1961) o indirectos (a través de distintos medios al alcance del agresor) (Richardson y Green, 2003).

La agresión reactiva es una respuesta defensiva frente a una amenaza o provocación percibida. Es afectiva, impulsiva, acompañada de alguna forma visible de explosión de ira; se trataría de una respuesta impetuosa, descontrolada, cargada emocionalmente sin evaluación cognitiva de la situación (Carrazco Ortiz y González Calderón, 2006).

Por su parte, la agresión proactiva supone comportamientos intencionales para resolver conflictos o dificultades en la comunicación, para conseguir beneficios. Hace referencia a conductas que se desencadenan sin mediar un estímulo agresivo.

Tomando como referencia a los autores: Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), se clasifica en agresión manifiesta y agresión relacional. La primera alude a comportamientos que implican una confrontación directa contra otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar, destruir la propiedad). La agresión relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

Alude a conductas que hieren a otro indirectamente, a través de la manipulación de la relación con los iguales, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, rechazo por parte del grupo y exclusión social (Crick, Casas y Nelson, 2002).

El signo de la agresión también se ha tomado como eje de las clasificaciones (Blustein, 1996). Es positiva: cuando promueve valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y relaciones íntimas. Por lo tanto, es saludable y constructiva. En contrapartida, se considera negativa (Bandura, 1974; Moyer, 1968, 1976) cuando conduce a la destrucción de la propiedad o daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque conduce a emociones dañinas para el individuo a largo plazo. Implica una hostilidad innecesaria para la autoprotección- autoconservación.

1.1.2 La agresividad infantil. Aspectos vinculados con su desarrollo

En el caso de los niños la agresividad se presenta generalmente de manera directa ya sea de acto violento físico (patadas, empujones, entre otros) como verbal (insultos). También podemos encontrar agresividad indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede contra los objetos de la persona que ha sido el origen de conflicto, o agresividad contenida según la cual el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración (Barrios-Vanegas, 2016).

Los trabajos de Tremblay (2005) han mostrado que la conducta agresiva, específicamente la agresividad física, comienza al final del primer año de la vida del niño. Estos autores encontraron que alrededor de los 17 meses de edad las madres ya informaban de altos niveles de prevalencia en diversas conductas agresivas, tales como quitar cosas a los otros (17.7%-52.7%) o empujarlos (5.9%-40.1%). Conductas como morder, dar patadas, pelear, amenazar con golpear o atacar físicamente eran mostradas por uno de cada cuatro o cinco niños. Al menos el 8,2% de los niños eran calificados por sus madres como acosadores y el 3.9% como crueles. La agresividad física se incrementa hasta los tres o cuatro años de edad, y posteriormente, experimenta un descenso progresivo que se extiende desde los 6 a los 15 años. No obstante, es preciso matizar, por una parte, que otras formas de agresividad (Ej: verbal o relacional) se incrementan a partir de los dos años hasta la adolescencia, y por otra, que determinados grupos de sujetos pueden

experimentar diferentes trayectorias, entre las que cabe mencionar aquellas que experimentan un incremento crónico de la agresividad hasta la adolescencia con un ligero declive en los años previos (Tremblay et al., 1996; Naggin y Tremblay, 1999; Brame et al., 2001)

Los comportamientos agresivos son muy estables en la vida. Los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando adultos (William Martínez J, 2016). Uniendo estos dos hechos se genera el ciclo de la violencia: los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto (Del Barrio, 2003).

Las consecuencias de estas manifestaciones agresivas para la víctima, pueden ser motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y, en definitiva, un sinfín de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo. También tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar y pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés, que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo (Fernández, 1998).

Sin lugar a dudas, el comportamiento agresivo de niños y adolescentes se sitúa entre las problemáticas más significativas de nuestros tiempos. Atendiendo a esta problemática se ha estudiado la presencia de factores biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y culturales (Aguilar Cárceles, 2012; Raya, Pino y Herruzo, 2009; Rey y Extremera, 2012; Sijtsema et al., 2010; Torregrosa et al., 2010) vinculados a los comportamientos agresivos que, de no ser correctamente orientados, pueden afectar negativamente el desarrollo socioemocional de la población infanto-juvenil.

La familia es un agente clave para el sano desarrollo del autoconcepto. Las bases de una autoestima saludable se sientan en el hogar desde los años preescolares. Los padres tienen en su poder un arma de doble filo que, o bien hará de sus hijos sujetos con seguridad personal y razonablemente satisfechos de sí mismo, o por el contrario los hará inseguros, temerosos y convencidos de que el éxito es para otros. Este principio consiste fundamentalmente en el reconocimiento de los logros de sus hijos, el ánimo sincero y alentador hacia sus tareas, la frecuente mención de las cualidades positivas y el apoyo en la consecución de los objetivos de todo tipo. (Posse & Melgosa, 1999).

Algunos estudios como los de (Schwebel, 2004) coinciden en que los niños temperamentalmente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social. También (Galián & Huéscar, 2007) analizaron las relaciones entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia y proponen los modelos interactivos que los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas. Además, es importante tener en cuenta otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros (Martínez, 2010).

Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados con las conductas problema de los niños durante los primeros años de vida y en el periodo de la educación infantil. Los autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños: las prácticas de crianza de los padres, los factores individuales y los factores contextuales. La presencia combinada de éstos puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva y el impacto de un factor particular puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo.

La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad. En general, se puede definir como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. Se relaciona con otros conceptos como adaptación, habilidades sociales, autoestima, eficacia y comportamiento inteligente, al tiempo que se ve influenciada por el contexto donde el sujeto está inmerso. La competencia social incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, así como saber hacer amigos o solucionar conflictos (Hubbs-Tait, Oso fsky, Hann y Culp, 1994). Ante las demandas de una situación, un niño con competencia social entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que sabe controlar sus propias emociones.

En investigaciones anteriores se determinó como causa de agresividad infantil, las dificultades familiares como: discordia entre pareja, poco control de impulsos de los padres, alcoholismo, hijos no deseados, trastornos nerviosos entre otros. El medio familiar es el lugar de génesis y desarrollo de la personalidad de niños específicamente influida por la imitación del comportamiento del padre, madre y demás personas del contexto familiar y social.

La influencia del medio familiar es determinante en el desarrollo de la personalidad del niño, pues es en la familia donde se realiza el aprendizaje para la vida social. (Márquez Bermúdez M, 1997).

Farrell, (2009) expresa que durante los últimos 20 años se ha producido un marcado crecimiento en el desarrollo de la psicología escolar (educativa) como profesión. Aunque este crecimiento se refleja en países del llamado mundo desarrollado, y en desarrollo existen variaciones considerables respecto al papel y funciones del psicólogo escolar en los diferentes países, en el número de psicólogos empleados, en su formación y en sus condiciones de trabajo.

Para que los psicólogos escolares maximicen su impacto en la ayuda prestada a niños y jóvenes en su desarrollo, es importante que posean un conocimiento detallado de los sistemas en

los que los niños viven y trabajan (escuela, familia y comunidad); que desarrollen relaciones de apoyo mutuo y confianza con las personas que trabajan dentro del sistema o con él, incluyendo a los niños; y que trabajen conjuntamente con todas las partes relevantes adoptando un marco de resolución de problemas (Farrell, 2009).

Atendiendo a la necesidad de potenciar competencias sociales en el niño para el desarrollo personológico, así como para el establecimiento de relaciones interpersonales desarrolladoras, se hace necesario el abordaje de la comprensión emocional como competencia socio-emocional elemental.

1.2 Emociones y comprensión emocional. Conceptualización.

1.2.1 Acercamiento al estudio de las emociones.

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Por lo tanto, las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar rápidamente ante acontecimientos inesperados que funcionan de manera automática, impulsando el comportamiento. Cada emoción prepara al organismo para una respuesta diferente.

El estudio de la emoción humana es controvertido, complejo y al mismo tiempo apasionante e integrador de los dominios biológicos, cognitivos y sociales del desarrollo humano. Son diversos los enfoques u orientaciones sobre la emoción, sin embargo, gran parte de los teóricos dedicados al estudio de la misma consideran que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de componentes cognitivos, fisiológicos, comportamentales y subjetivos. Las teorías sobre la emoción difieren en cómo estos componentes se organizan (Scherer, 1993).

Muchas han sido las definiciones del constructo dadas a lo largo de los años, pero siempre ha existido una gran dicotomía entre los principales autores y sus definiciones de las emociones, las

principales diferencias radican en la corriente teórica o el enfoque al que pertenezcan. Algunas de ellas se vinculan a aspectos fisiológicos, cognitivos o incluso referidas al valor adaptativo de la emoción en sí misma (Sroufe, 2000, citado por Henao, 2008).

Se destacan cinco enfoques en el estudio de las emociones, varios son los autores que los representan y sus teorías han sido precursoras de los mismos a lo largo del tiempo:

Enfoque evolucionista: apunta el papel adaptativo y hereditario de las emociones y describe cómo se asocian a las expresiones faciales. Le confieren un carácter funcional, muestra que las expresiones de las emociones son importantes para el bienestar del género humano y que la represión de estas puede provocar delimitaciones. Señala que las conductas expresivas emocionales desempeñan su función social, teniendo en cuenta que ayudan a la preparación de la acción, a la vez que transmiten una comunicación (Sousa, 2011).

Esta corriente tuvo interés en el estudio de las emociones partiendo de dos enfoques: el genético (estudio de la hereditariedad de las emociones) y el social (función social de las emociones). La contribución de los estudios de esta teoría constituyó la base de corrientes posteriores como el conductismo. Se destacan también otros autores que pertenecen a este enfoque Barkow, Cosmides y Tooby, (1992); Ekman, (1979); Ghiselin, (1973) y Russel Wallace, (1862).

Enfoque neurofisiológico: ya desde la Edad Moderna los principales estudiosos del tema partían de una visión neurofisiológica para el abordaje de las emociones, definían a la emoción como una sensación y se les denominó como pasiones, las cuales están divididas entre la mente (pensamientos) y el cuerpo (percepciones) (Bisquerra, 2000).

En este enfoque se define a la emoción como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación, que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica como reacciones faciales o pulso cardíaco. Trataban de explicar que los cambios

corporales, tanto fisiológicos como motores, que denominamos "reacción emocional" son en realidad los que constituyen y generan la experiencia emocional. La sensación que nos producen estos cambios, en el momento en que se producen, es la emoción; que es, por lo tanto, la experiencia afectiva de una conducta refleja (James, 1885, citado por Fernández-Abascal, 1999).

Es necesario también destacar que esta teoría sufrió duras críticas, pero sirvió de inspiración para investigaciones posteriores. Tanto es así que sus principales aportaciones han sido retomadas recientemente por diversos autores Buchel, Morris, Dolan y Friston, (1998); LeDoux y Phelps, (2000), llegando a precisarse la estrecha relación de la amígdala con el procesamiento y la respuesta emocional, ya que recibe proyecciones de todas las áreas de asociación sensorial, incluyendo las talámicas y corticales, lo cual posibilita que se dote de un significado afectivo a las características estimulares (Angulo, 2015).

Enfoque conductista: los conductistas consideraban que los estados interiores y subjetivos de la mente tales como la percepción, los recuerdos y las emociones no eran un tema de estudio apropiado para la psicología. La emoción fue estudiada de forma estricta por los conductistas puesto que éstos se basaban exclusivamente en los fenómenos observables (LeDoux, 1999, citado por Sousa, 2011).

Sus principales precursores fueron Watson y Skinner quienes estudiaron la emoción desde los aspectos externos observables y plantean que las emociones son determinadas por los factores ambientales (Lazarus, 1974). Analizaron la conducta emocional como un conjunto de respuestas observables (motoras y fisiológicas) que se pueden condicionar al igual que cualquier otra respuesta. La conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que se siga un procedimiento de condicionamiento clásico (Fernández-Abascal, 1999).

Enfoque cognitivista: se destacan en el estudio de las emociones desde una valoración cognitiva, parten desde un punto de vista totalmente negativo para definir las emociones y las consideraban como una perturbación innecesaria del ánimo, atribuyeron la culpabilidad de los problemas humanos a las emociones como resultado de los juicios que el individuo tiene del mundo (Sousa, 2011).

A partir del estudio de Magda Arnold (1960) desde la percepción cognitiva de la emoción surgieron diversos autores siguiendo su enfoque. Fundamenta que la valoración de un estímulo percibido se refleja en el bienestar de la persona. Las emociones valoradas como positivas llevan a la predisposición del individuo hacia el estímulo que promueve la emoción, mientras que en las emociones malas hay un intento de evitarlas (Arnold, 1960, citado por Sousa, 2011).

Según Lazarus, las emociones son estados psíquicos transitorios que poseen múltiples facetas. Las define como el resultado de un proceso de evaluación cognitiva sobre el contexto, los recursos de afrontamiento y los posibles resultados de esos procesos. Para él, son reacciones ante el estado de objetivos adaptativos cotidianos, y requieren una valoración de lo que pasa en cada momento (1974).

La cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción, la actividad cognitiva es una precondición necesaria, ya que, para experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar está implicado en una transacción a mejor o a peor. Los cambios fisiológicos son importantes en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos. Es fundamental la cognición en el proceso emocional, una evaluación-valoración que dé sentido a esos cambios fisiológicos (Lazarus, 1999). Este nivel superior de análisis permite la identificación de los núcleos temáticos relacionados con cada emoción, que tienen una fuerte base motivacional y que revelan el significado prototípico que tiene cada emoción.

Enfoque socio-constructivista: en este enfoque se integran influencias de la antropología, la sociología, la filosofía y la psicología social. Rechazan las concepciones innatistas al sugerir que las emociones son construidas socialmente (Averill, 1980; Belli & Íñiguez-Rueda, 2008; Gergen, 1985; Harré, 1986; Harré & Parrott, 1996; Ovejero, 2000; Parkinson, Fischer & Manstead, 2005).

De acuerdo con este enfoque nadie experimenta una emoción hasta que aprende a interpretar la situación en términos de patrones morales, sociales y culturales. Aunque reconocen que la emoción es un estado parcialmente interno, no puede ser completamente entendida sin una referencia al contexto social y cultural en el que se manifiesta. Las emociones son interpretadas y comprendidas de modos diferentes porque poseen distintos significados culturales (Angulo, 2015).

Lo cierto es que cada una de las perspectivas enfatiza en un componente del proceso emocional, a partir de estas, algunos autores han realizado intentos por definir las emociones:

Campos y Barret (1989) definen las emociones como aquellos estados intrapsíquicos y patrones de reacción a acontecimientos que son significativos y relevantes para la persona. Las emociones no son únicamente experiencias intrapsíquicas, sino que son los procesos de iniciar, mantener, cambiar e interrumpir la relación con el entorno, interno o externo cuando esta relación es relevante para el sujeto (Campos y Barret, 1989, citado por Henao, 2008).

Sroufe plantea que la emoción es una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y conductual. Esta definición destaca la característica subjetiva de la emoción con lo cual connota una relación entre la persona y el suceso, acentuando la valoración subjetiva del individuo; un mismo suceso puede despertar diferentes reacciones emocionales en diversas personas o incluso en la misma persona a través del tiempo y en contextos diferentes. Así, no es el suceso, sino la valoración de la persona de éste lo que lleva a una emoción particular (Sroufe, 2000).

Se ha seleccionado como referente de la investigación la definición de emociones ofrecida por Pérez (2014) puesto que retoma los principales aspectos más significativos señalados por distintos autores. Además, se consideran como parte importante de la misma las consideraciones agregadas por Angulo, Guerra y Vissupe (2016).

Las emociones son 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 (Pérez, 2014; Angulo, Guerra y Vissupe, 2016).

En el estudio de las emociones y su evaluación es de gran importancia no solo centrarse en el contenido de las mismas, sino que es necesario atender a su expresión, comprensión y regulación emocional. Precisamente la comprensión emocional es un aspecto central en la investigación.

1.2.2 Comprensión emocional. Conceptualización.

La capacidad de discernir y comprender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que compone la competencia emocional, la cual permite conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen, e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente alrededor (León-Rodríguez & Sierra-Mejía, 2008).

La compresión de los propios estados afectivos y 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).

Apreciar los significados emocionales, identificarlos y comprenderlos, posibilita utilizar esta información en aras de modificar la propia experiencia emocional para facilitar las metas

personales (Luszcynska, Diehl, Gutierrez-Dona, Kuusinen & Schwarzer, 2004, citado por Pérez, 2014).

Esta categoría es abordada desde estas posiciones a partir de variables como conocimiento emocional, conciencia emocional, percepción emocional (Bisquerra, 2005; Paula Samper-García & Llorca, 2016), donde se incluye la capacidad para reconocer las propias emociones y de otros, discriminar entre emociones reales y fingidas, designar diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, para entender las relaciones entre las emociones y situaciones que las suscitan, así como emociones complejas y simultáneas, además de las transiciones entre un estado emocional. Todo ello permite un mayor disfrute de las emociones agradables y regulación de las desagradables (Ribes, 2005).

Para Harris (1989, citado en Pons y Harris, 2005) 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.

Estos autores plantean que los niños desarrollan la comprensión emocional a partir de diferentes acciones e interpretaciones sobre las situaciones diarias. 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 (Harris, 1989, citado por Pons y Harris, 2003).

En este sentido, la comprensión emocional también está conectada a la Teoría de la mente (es decir, el conocimiento y la conciencia de los estados mentales incluyendo deseos, creencias y emociones) (Pons, de Rosnay, Anderson y Cuisinier, 2010). De dicha teoría surgen como derivados los tres niveles de comprensión emocional en los que Pons y Harris (2005) agrupan los nueve componentes de la comprensión de las emociones: externo, mental y reflexivo.

Harris describe el desarrollo progresivo de la comprensión emocional en nueve componentes que se agrupan en dichos niveles, 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 y de ocultar una experiencia emocional, emociones contradictorias y emociones sociales-morales. Estos componentes son progresivos y se adquieren a medida que los sujetos comprenden las situaciones en las cuales se generan las emociones y que son capaces de reconocer cómo estas situaciones afectan los estados cognitivos, específicamente los estados emocionales de las personas (Pons y Harris, 2005).

En general, la comprensión de emociones, hace referencia a la capacidad para comprender los estados mentales propios y de los demás. Sin embargo, para analizarla hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la capacidad de cada individuo para comprenderlas (Cuting & Dunn, 1999; Harris, 1994, 1999, 2000). Aunque la misma experimenta una clara mejoría con la edad, existen diferencias individuales en la capacidad para comprender las emociones, en dependencia de características psicológicas y sociales (Pons et al, 2003).

Estas diferencias se vuelven evidentes relativamente temprano en el desarrollo y esto hace que los niños más pequeños que poseen un buen nivel de comprensión de emociones puedan superar en esta capacidad a niños varios años más grandes que no disponen de un buen nivel de comprensión de emociones (Pons y Harris, 2005). 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; Harris, 1994, 1999; Harris & Pons, 2003).

Cada sujeto experimenta una emoción o varias, de forma particular, con una diferente cualidad, lo cual depende de su historia vital, o sea, de sus experiencias anteriores, del aprendizaje logrado, de su personalidad, de su SNC y de la situación concreta que esté afrontando, ello sin descartar la influencia que ejercen el medio social y la cultura (Calderón, 2014).

1.2.3 Desarrollo emocional en la etapa escolar.

Con la adquisición de nuevos conocimientos, normas, reglas de conducta a partir de la inserción en un nuevo contexto de socialización, se modifican esencialmente las emociones del niño en la etapa escolar. En esta etapa la compresión 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. La exteriorización de las emociones dicha etapa tiende a ser evidente, pudiendo incluso controlar las mismas y en ocasiones ocultarlas, manifestándose con ello un rasgo del desarrollo de la voluntariedad (Abarca, 2003).

Es importante destacar la importancia de la escuela y la familia, como escenarios fundamentales en el marco social del desarrollo del niño, una interacción armoniosa entre estas esferas posibilita el logro de un mayor equilibrio psicológico-social-espiritual del menor.

El desarrollo del niño acontece en diversas áreas, sin embargo, existe una estrecha relación entre los aspectos intelectuales, afectivos y sociales

Gracias al proceso de generalización del pensamiento, aparece la lógica de los sentimientos, las vivencias cobran sentido, lo que le permite al niño comprender lo que significa “estoy alegre”, “estoy triste”, “estoy bravo”. Al respecto, es preciso apuntar el papel que juega el dominio de un

vocabulario emocional en el desarrollo de las capacidades emocionales, toda vez que la palabra con que cada emoción se designa es a decir de Vygotski (1982), un microcosmos de conciencia humana. Ellas expresan un pensamiento que se origina, a su vez, a partir de motivaciones, deseos y necesidades que son imprescindibles comprender, descifrar para una real comprensión del pensamiento (Zoe-Bello, 2009).

En este período, el niño tiene la tarea de comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. Durante toda esta etapa, se consolida la comprensión y el control que el niño posee de sus emociones, aunque aún a niveles menos complejos (Palacios, Marchesi, & Coll, 2002; citado por Calderón, 2014).

La capacidad para comprender que se pueden experimentar emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es uno de los grandes logros evolutivos que se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo, aunque no es hasta los 11 años que se puede explicar esta ambivalencia emocional. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones afectivas estables con elevada carga afectiva (Palacios, Marchesi, &Coll, 2002).

Unido al grado de conocimiento que paulatinamente va adquiriendo el escolar en relación a lo socialmente aceptado, así como los cambios cualitativamente superiores en los procesos cognitivos, se desarrollan en esta etapa 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.

En relación con lo anterior, Etxtebarria (2009), plantea que en estas tres emociones subyace, como rasgo fundamental, algún tipo de evaluación relativa al propio yo, son reacciones emocionales que tienen como antecedente algún tipo de juicio –positivo o negativo– de la persona sobre sus propias acciones, por lo que son de vital importancia en el control y la

dirección de la propia conducta. Este tipo de emociones llevan implícita la capacidad de valorar las propias acciones en relación con estándares y normas, por tanto, algunos autores las clasifican como emociones "morales" o "sociomorales".

Por otro lado, la comprensión empática hacia los demás progresa también, un avance importante se presenta cuando el niño empieza 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. En este sentido se alcanzan notables avances en: la capacidad para pensar en otros y describirlos, para situarse simultáneamente en varios puntos de vista o perspectivas, para comprender las emociones de los demás (incluso las contradictorias) y para experimentar una vivencia empática ante situaciones concretas referidas a emociones cada vez más complejas y ante situaciones de carácter más general. Dicha comprensión se desarrolla desde lo concreto a lo abstracto, es decir, primero perciben las características observables (apariencia y conducta de ellos mismos y de los otros), y posteriormente de los procesos internos (creencias, deseos, intenciones, etc. (Palacios, Marchesi, &Coll, 2002).

En este progreso tiene un papel trascendental la acumulación de experiencias emocionales, lo que Strayer (1992) denomina el efecto de reverberación o resonancia: La percepción de los sentimientos del otro evocan sentimientos similares a los de la propia experiencia, por ello, el aumento de las experiencias emocionales va a permitir evocar sentimientos similares de una forma más ajustada y precisa. Sin embargo, paralelamente y en la medida que se incrementan las respuestas empáticas, se hace necesario adquirir cierta capacidad de distanciamiento psicológico con el fin de evaluar objetivamente la situación y dar una respuesta adecuada. Los niños con mayores niveles de desarrollo en este sentido manifiestan más conductas prosociales según Ortiz, 2001 citado en Abarca, 2003.

Otro aspecto que evoluciona considerablemente es el dominio de nuevas formas de regulación de las emociones. Los niños reconocen que las emociones pueden ser manejadas a través de la distracción interna (como pensar en cosas lindas en circunstancias difíciles), redireccionar los pensamientos (por ejemplo hacia los aspectos técnicos de una película de terror), reevaluar cognitivamente la situación (como cambiar los objetivos en una situación dada si los iniciales no se cumplieron), actuar de una manera que promueva una respuesta emocional deseada (cómo comportarse de manera indiferente en una situación ansiosa), alterar las dimensiones fisiológicas de la activación emocional (como respirar profundo), o concentrarse en los beneficios de manejar los propios sentimientos o su expresión (Thompson, 1990, citado en Andrés, 2014).

En síntesis, en el transcurso de la etapa escolar, se generan diversos cambios de las emociones, y estos impactan sobre la concepción de sí mismo y el entorno. En ese sentido, durante el desarrollo emocional, la cultura y la sociedad tienen gran influencia en las emociones (Bisquerra, 2006).

Capítulo 2: Aspectos Metodológicos.

2.1 Diseño Metodológico

La investigación se desarrolla desde un enfoque de investigación mixto. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014, p. 567).

Se presenta un diseño de investigación transformativo concurrente (DISTRACT). Este diseño conjunta varios elementos de los modelos previos: se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente) y puede darse o no mayor peso a uno u otro método, la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva, incluso un diseño cuantitativo o cualitativo. Puede adquirir el formato anidado o el de triangulación (Sampieri et al., 2014). Su finalidad es hacer converger la información cuantitativa y cualitativa, ya sea "anidándola, conectándola o logrando su confluencia".

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, pues se pretende caracterizar la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas teniendo en cuenta que la etapa escolar resulta de vital importancia para el desarrollo de la personalidad del individuo. Por otra parte, el desarrollo emocional y otros elementos relacionados con este aspecto, como lo son la comprensión y la regulación emocional tienen una presencia importante en esta etapa. Además, es en esta etapa donde se han identificado un grupo importante de dificultades asociadas a la agresividad donde la comprensión emocional juega un papel importante.

2.2 Selección y composición de la muestra

El sistema de educación desde una perspectiva preventiva establece varios indicadores para agrupar los niños que presenten incumplimiento de los deberes escolares, dentro de estos se

encuentra el indicador cuatro que agrupa a los escolares que manifiestan conductas agresivas, incurren en indisciplinas, afectan el curso de actividades en el centro educativo, pero que todavía no cumplen los requisitos para ser diagnosticados como un trastorno de conducta, sin embargo, constituyen un factor de riesgo.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara. La misma se desarrolló entre los meses de enero a mayo del año 2019. En ese período existían en el municipio 29 niños en este indicador, en la enseñanza primaria, en los que predominan las manifestaciones de agresividad, siendo esta la población objeto de estudio.

Para la selección se utilizó un muestreo intencional no probabilístico, de acuerdo a los criterios de selección siguientes:

Criterios de inclusión:

- Escolares ubicados en diferentes escuelas del municipio Santa Clara.
- Estar identificado en el indicador cuatro establecido por el MINED por presentar problemas del comportamiento, específicamente agresividad.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntariedad para participar en la investigación por parte de los padres o familiar tutor del escolar.

Criterios de exclusión:

- Escolar que presente limitaciones psíquicas e intelectuales que le impidan realizar las pruebas psicológicas.
- Presentar afectación orgánica asociada a las manifestaciones agresivas.

Criterios de salida:

- No desear continuar colaborando con la investigación.

La muestra quedó conformada por 10 sujetos del indicador 4. De igual manera, basado en los criterios de selección expuestos con anterioridad, se seleccionó una muestra pareada de 10 niños

sanos, con características sociodemográficas similares al grupo estudio, además de 10 niños agresivos, pero que no se encontraran ubicados en dicho indicador. Estos últimos fueron seleccionados a partir del criterio de maestros y psicopedagogos de las escuelas.

A continuación, se muestran las características sociodemográficas de los mismos:

Tabla 1: Distribución sociodemográfica de la muestra

Edad	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
7	2	2	2
8	1	1	1
9	2	2	2
10	3	3	3
11	1	2	2
12	1	0	0
Grado			
4to	5	5	5
5to	2	2	2
2do	3	3	3
Escuela			
Juan C. Rodríguez	1	1	1
América Latina	2	2	2
Fernando Cuesta	4	4	4
Carlos J. Finlay	1	1	1
Celia Sánchez	2	2	2

2.3 Operacionalización de las variables

Variable	Definición	Clasificación	Evaluación
Agresividad	Conducta natural y espontánea, mediada por condicionantes histórico-sociales, que se manifiesta	Según el tipo de daño: Agresión física: ataque intencional directo contra un individuo, utilizando partes	-Escala de Agresividad -Entrevista Psicológica

	como tendencia a presentar de manera estable comportamientos físicos, verbales y relacionales, potencialmente dañinos hacia otras personas, sí mismo u objetos, ya sea como respuesta defensiva ante una amenaza real o imaginaria, o como mecanismo para el logro de objetivos y satisfacción de necesidades.	del cuerpo o empleando armas. Incluye patadas, piñazos, empujones, golpes, arañazos, etc., Agresión verbal: se caracteriza por atacar a otros con gritos, insultos, groserías, amenazas, repudios, nombretes, etc., lo que suele provocar angustia y malestar en el aludido. 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,	-Observación

		sembrar rumores maliciosos, etc. Según su función: Agresión reactiva: respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida. 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.	
Comprensión emocional	Conjunto de habilidades para identificar las emociones propias y las de otros, a partir de su expresión, las situaciones externas, los deseos, las creencias y recuerdos asociados, así como la posibilidad de	-Nivel Externo: 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	-Test of Emotion Comprehension (TEC -Cuestionario de comprensión emocional infantil

distinguir entre emociones reales y fingidas, reconocer formas de regulación de una emoción experimentada y la distinción entre la experiencia de dos emociones diferentes	presentes. -Nivel Mental: comprensión de las emociones basadas en el deseo, comprensión de las emociones basadas en las creencias y comprensión de las emociones ocultas. -Nivel Reflexivo: comprensión de la regulación de una emoción, comprensión de las emociones mixtas y comprensión de las emociones morales.	-Entrevista psicológica. - Observación

2.4 Descripción de las técnicas utilizadas:

- ✓ Escala de Agresividad

Caracterización: Elaborado por Litle et al, 2003, posteriormente fue adaptado al español por Cuello y Oros, 2013, en la población argentina. Cuenta con una adecuada consistencia interna (Alpha=0.913). Para su adaptación a la población cubana los ítems fueron traducidos al español y examinados por 5 especialistas en Filología que actuaron en calidad de jueces expertos, garantizando el ajuste cultural y lingüístico, acorde a la etapa del desarrollo de la población destinataria. Se realizó un estudio preliminar, con 120 niños de entre 8 y 12 años de edad para evaluar la comprensión del contenido de los ítems e instrucciones. Se decidió reducir el rango de respuesta a tres (Si, A veces, No) para facilitar la comprensión por parte de los niños, al igual que

en la adaptación de Cuello y Oros (2013) para niños argentinos. Las propiedades psicométricas de la escala demostraron una elevada consistencia interna Alpha de Crombach=0.92 para escolares cubanos.

Objetivo: Identificar las manifestaciones de la agresividad de acuerdo a su forma (directa y relacional) y función (reactiva y proactiva).

Descripción: La escala original cuenta con 36 ítems que ofrecen un rango de respuestas que oscila entre 1 (completamente falso) y 4 (completamente verdadero). Por un lado, permite medir comportamientos que implican agresiones de tipo indirecto, de carácter social, relacionados con la exclusión y aislamiento del grupo y/o la manipulación de las relaciones sociales. Por otra parte, la escala incluye ítems que permiten evaluar comportamientos agresivos más directos, tanto físicos como verbales.

En el caso de la agresividad relacional las dimensiones son las siguientes: Agresividad relacional pura (e.g., "Soy una persona que le dice a sus amigos/as que no se junten con otros"), Agresividad relacional reactiva (e.g., "Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas") y Agresividad relacional instrumental (e.g., "Para conseguir lo que quiero, cuento chismes y secretos sobre los demás").

Por su parte, la agresividad directa física y verbal se divide en agresividad directa pura (e.g., "Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás"), Agresividad directa reactiva (e.g., "Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo") y agresividad directa instrumental (e.g., "Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás"). En España, Buelga et al. (2009) tradujeron y utilizaron 12 ítems del cuestionario para evaluar agresión relacional pura, reactiva, e instrumental en población infantil, obteniendo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de .76, .71, y .73, respectivamente.

Materiales: lápiz y hoja de protocolo de respuesta.

Calificación e interpretación: Para obtener la puntuación general de la escala se debe asignar un valor de valor de 3 puntos a la respuesta de "si", 2 puntos a la opción de respuesta "a veces", y un valor de 1 punto a la respuesta "no". A continuación, trata de una escala tipo Likert, a mayor valor obtenido le corresponderá mayor grado de agresividad. Los puntajes pueden oscilar entre un mínimo de 22 puntos y un puntaje máximo de 66. Si se desea obtener un valor por separado de cada tipo de agresividad se suman los ítems 1, 2, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 22 para la dimensión relacional y los ítems 3, 4, 5 ,6 ,8 ,11 ,13 ,16 ,17, 19, 21 para la agresividad directa. En la agresividad total en la validación realizada en la población cubana se clasifica baja= 28 puntos o menos, media= 29-35puntos, y alta más de 36 puntos. Para la agresividad directa, baja= 14 puntos o menos, media= 15- 18 puntos, y alta más de 19 puntos, de igual forma en el caso de la agresividad relacional. (ver anexo 2).

- ✓ Cuestionario de comprensión emocional infantil (CEI).

Caracterización: Elaborado por Angulo, Guerra, González, Arias y Vissupe (2012), siendo evaluada por expertos en la temática, los cuales avalaron su congruencia con el rasgo o dominio medido. Cuenta con una adecuada consistencia interna (Alpha=0.70).

Objetivo: Identificar las principales emociones presentes en los escolares, así como describir las características de la comprensión emocional de los mismos.

Descripción: Cuenta con un total de 10 situaciones donde el escolar debe responder como se sentiría el niño de la historia (Juan) en cada una de ellas, basándose en sus propias vivencias, las cuales proyecta a través de este personaje. Además, debe justificar las respuestas ofrecidas (¿Por qué consideras que se siente así?).

Procedimiento: El cuestionario se sugiere aplicar en la primera fase de la evaluación psicológica, en horario matutino y de manera individual. Se deben considerar condiciones de

iluminación, ventilación y privacidad adecuadas. Generalmente, el tiempo máximo estimado para la realización del test es de 10 minutos aproximadamente.

Calificación e interpretación: Se valora cuantitativa y cualitativamente. Primeramente, se identifica la emoción expresada por el menor en cada situación. Se tiene en cuenta codificar la respuesta según núcleos temáticos dependiendo de los argumentos ofrecidos por el menor. Además, se específica la frecuencia con que la experimenta.

Las respuestas se codifican en cuatro variantes:

1. No identifica ni nombra emociones.
2. Nombra, pero no identifica emociones.
3. Identifica, pero no nombra emociones.
4. Identifica y nombra emociones.

Se aceptaban las respuestas siempre y cuando cumplieran con determinados parámetros: si el niño nombraba una emoción determinada en la situación y luego la identificaba teniendo en cuenta los principales núcleos temáticos de la misma, entonces se calificaba como que identifica y nombra la emoción, siempre y cuando ambas respuestas se vinculen a la situación dada. Si el niño nombraba la emoción de tal forma que la misma se vinculara con la situación, pero no era capaz de identificarla teniendo en cuenta los núcleos temáticos entonces su respuesta calificaba como nombra, pero no identifica. Por otra parte, si la emoción nombrada no se correspondía con la situación, pero el niño si manifestaba elementos que correspondieran con el núcleo temático de la respuesta correcta, entonces se calificaba como identifica, pero no nombra. Los niños que sus respuestas no se vinculaban entre sí (situación, nombre de la emoción y núcleo temático) eran calificados como ni identifica ni nombra.

- ✓ Test de comprensión emocional (Test of Emotion Comprehension TEC)

Caracterización: el Test de Comprensión Emocional (Test of Emotion Comprehension TEC) fue creado por Pons & Harris (2003) para evaluar el nivel general de comprensión de emociones en niños de entre 3 y 12 años de edad. El TEC ha sido traducido a numerosos idiomas, y estudios en diferentes culturas han corroborado su validez y fiabilidad.

Fue traducida al español por Carlos Hernández Blasi y Francisco Pons, siendo solicitado a los autores los permisos correspondientes para la adaptación al contexto cubano. Luego, fue valorada por 5 especialistas con categorías científicas de doctor, con más de 20 años de experiencia profesional, efectuándose las correcciones que permitieron garantizar su ajuste cultural. Se efectuó un análisis confirmatorio que demostró índices de ajuste aceptables que demuestran que el modelo original de la prueba es aplicable también a la población de escolares cubanos ($\chi 2/gl$ = ,997; CFI = ,881; TLI = ,822; RMSEA = ,030). Se pudieron comprobar adecuadas correlaciones entre los ítems y los factores evaluados.

Objetivo: Explorar el nivel de comprensión de emociones en niños en edad escolar.

Descripción: Está dividido en diferentes sets de historias en un orden establecido y consiste en un libro de dibujos que presenta en cada página una escena simple. Debajo de cada escena, en la parte inferior de la hoja, se presentan cuatro caras con expresiones faciales diferentes, cada una de las cuales representa un estado emocional distinto.

Procedimiento: El procedimiento se divide en dos pasos: (1) El examinador le muestra al niño una escena en donde la cara del personaje está en blanco y le lee la historia que plantea una situación. (2) Después de escuchar la historia, se le pide al niño que le haga una atribución emocional al personaje principal señalando el más apropiado de los 4 estados emocionales posibles (las respuestas del niño son no verbales).

Calificación e interpretación: El test se divide en 9 bloques presentados en un orden preestablecido. Cada bloque evalúa un componente particular de la comprensión de emociones:

1. Reconocimiento de las emociones en base a la expresión facial.
2. Comprensión de las causas externas de las emociones.
3. Comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente.
4. Comprensión de las emociones basadas en deseos.
5. Comprensión de las emociones basadas en creencias.
6. Comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional.
7. Comprensión de la posibilidad de controlar una emoción experimentada.
8. Comprensión de emociones mixtas.
9. Comprensión de emociones morales.

A su vez, estos componentes se agrupan en tres niveles de la comprensión emocional, organizados jerárquicamente: nivel externo (componentes 1-3), nivel mental (componentes 4-6) y nivel reflexivo (7-9).

Se asigna un punto a cada componente al cual el niño responde correctamente. El niño puede obtener un nivel de comprensión de emociones con un máximo de 9 puntos y un mínimo de 0 puntos.

- ✓ Observación participante

Consiste en adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. La observación se convierte en técnica científica en la medida en que: sirve a un objetivo de investigación previamente formulado, es planificada sistemáticamente, es controlada y relacionada con propuestas más generales en lugar de ser presentada como una serie de curiosidades, y está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad (Sampieri et al., 2014).

Objetivo: Fue empleada en la investigación para identificar las principales conductas agresivas durante la realización de actividades docentes y de recreación.

Descripción: los datos se tomaron en condiciones naturales; se utilizaron registros de observación.

Calificación e interpretación: Los datos obtenidos se califican e interpretan cualitativamente.

- ✓ Entrevista Psicológica

Es una técnica de recogida de información que tiene lugar a partir de un proceso de interacción comunicativa “cara a cara” entre dos personas: el entrevistador "investigador" y el entrevistado. Es de tipo semiestructurada, y se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

- ✓ Informe escolar.

Objetivo: Identificar conductas agresivas en los niños estudiados, así como las situaciones asociadas a las mismas, además de corroborar la información ofrecida por el niño mediante las pruebas aplicadas.

Descripción: Los datos se tomaron en condiciones naturales; se utilizó registro de datos y grabaciones con autorización de los sujetos implicados.

Objetivo: Caracterizar la comprensión emocional en estudiantes que manifiestan conductas agresivas.

Caracterización: técnica elaborada durante la investigación para obtener las opiniones de los maestros acerca de cada niño en particular.

Descripción: Es la caracterización que hace el maestro de sus alumnos respecto a una serie de categorías, en este se miden el rendimiento académico, la disciplina, la asistencia a las actividades, la motivación por el estudio, la calidad de las relaciones del alumno con el maestro y con los compañeros, de la familia con la escuela y con el propio alumno.

Procedimiento: se le ofrece el informe del profesor y se le sugiere que responda todas las preguntas con sinceridad, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Se le asegura la confidencialidad en la información ofrecida.

Calificación: Se califica cuantitativa y cualitativamente, teniendo en cuenta las frecuencias y por ciento de las respuestas ofrecidas por los maestros y se complementa con verbalizaciones.

2.4 Procedimiento general de la investigación.

La investigación realizada tuvo como antecedentes varios estudios centrados en el tema de las emociones en el contexto nacional: Calderón, 2014; Pérez, 2014; González, 2015; Angulo, 2015. La misma se realizó en el municipio de Santa Clara en los meses de enero a mayo del 2019.

Para dar paso a la investigación se obtuvo el consentimiento informado en la Dirección Provincial de Educación, se solicitaron las estadísticas relacionadas con la ubicación de los niños en el indicador cuatro en las diferentes escuelas del municipio. Posteriormente se requirió el consentimiento de los padres o tutores legales de los menores implicados que se encontraban en el rango etario. Se fue a cada una de las escuelas por separado, en las que se trabajó con el niño identificado en el indicador cuatro y se buscó un niño sano y otro agresivo que no estuviera en el indicador, reportado por el psicopedagogo o el maestro, con características etarias y sexo similar al primero. También se solicitó el consentimiento a padres o tutores legales de los escolares elegidos y se revisó el expediente escolar para lograr una caracterización general de cada uno de ellos.

Con la aplicación de las técnicas se perseguía recopilar información que permitirá realizar la triangulación de los datos y el análisis general de los mismos para dar cumplimiento al objetivo de la investigación. Los horarios de trabajo se organizaron en función de la disponibilidad de los niños en el proceso docente. Luego de solicitarse el consentimiento informado se trabajó con los

profesores y la técnica utilizada fue el Informe escolar; así como la revisión del expediente escolar. Posteriormente se trabajó con los estudiantes comenzándose con la entrevista psicológica semiestructurada. En ese orden se emplearon el Cuestionario de comprensión emocional infantil, la entrevista correspondiente y el Test de comprensión emocional. Las observaciones fueron realizadas de forma sistemática a lo largo de la investigación.

En la investigación se aprecia la mixtura en la integración de instrumentos que abarcan técnicas estandarizadas con otras de carácter más abierto y flexibles que permitan la profundización en la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Para la interpretación de la información obtenida a través de las entrevistas y preguntas abiertas de los cuestionarios, se utilizó el análisis de contenido. A partir de la transcripción de los datos se siguieron los pasos descritos por Rodríguez y cols. (2004) y Hernández-Sampieri y cols. (2006), integrándolos con las recomendaciones que Martínez (2006) plantea para el análisis inductivo de los datos cualitativos: -Lectura y relectura minuciosa de las transcripciones y notas de campo, elaboración de las predicciones. -Establecimiento de las unidades de análisis. -Establecimiento y definición de las categorías y subcategorías de sentidos. -Codificación, elaboración de inferencias e interpretación de la información. De modo que se requiere la constante comparación de los códigos y categorías que emergen, con los subsecuentes datos recolectados y los conceptos sugeridos por la literatura, estableciéndose relaciones entre dichas categorías (Martínez, 2006).

Como estrategia fundamental se utilizó la triangulación (de fuentes, de técnicas y de datos), tanto para la recogida como el análisis de la información. Una vez, agrupados los datos obtenidos en la investigación en categorías de análisis, se procede a su análisis cuantitativo.

Para el análisis cuantitativo los datos obtenidos fueron recogidos en el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para el análisis cuantitativo de los mismos. Fueron utilizadas

pruebas de estadísticas descriptivas como la frecuencia, moda, media, por ciento, coeficiente de variación, permitiendo la descripción sociodemográfica de la muestra, así como la confección de tablas y gráficos que favorecieran la visualización de los resultados. Se empleó la prueba U de Mann-Whitney para 2 muestras para comparar distribuciones entre 2 grupos y ANOVA de 1 vía de Kruskal-Wallis para la comparación entre los tres grupos. Fueron no paramétricas porque la muestra no asume una distribución normal.

2.5 Principios éticos de la investigación.

La investigación se rigió por principios éticos plasmados en el Código de Ética del profesional de la Psicología. En un primer momento fueron realizadas las coordinaciones pertinentes con la Dirección Municipal de Educación para la aprobación de la entrada a las instituciones escolares. Fue respetada la autonomía de los sujetos integrantes de la muestra, al ser menores, también fue preciso el consentimiento de los padres o tutores legales de los escolares y se respetó la confidencialidad en la aplicación de instrumentos y sus resultados. Se tuvieron en cuenta las características que deben acompañar al psicólogo: imparcialidad, capacidad de escucha, buen comunicador, desinhibido, analítico, observador.

Capítulo 3: Análisis y discusión de los Resultados

En este capítulo se analizan y discuten los resultados obtenidos en función de los objetivos de la investigación. Se identificaron las principales manifestaciones de agresividad presente en los niños, luego se caracterizó la compresión emocional en niños con manifestaciones agresivas y finalmente se realiza una comparación en cuanto a la comprensión emocional de los niños con manifestaciones agresivas y sus pares etarios sin estas manifestaciones.

A continuación, se exponen los principales datos sociodemográficos de la muestra estudiada, con el objetivo de ofrecer una contextualización que permita una mayor comprensión de los resultados.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Santa Clara. La mayor cantidad de escolares pertenecen al Seminternado Fernando Cuesta, representando el 40% de la muestra. La totalidad de los niños son de sexo masculino y las edades se encuentran en el rango de 7 a 12 años.

Otras variables analizadas fueron: el rendimiento académico, en el cual se manifiesta un predominio del rendimiento académico bajo (Ver anexo 10) respecto a la variable disciplina el 100% de la muestra se encuentran en la categoría de poco disciplinado e indisciplinado, predominando con un 70% esta última. Solo asisten a actividades de tipo académicas, e incluso en estas se ve afectada la asistencia; presentan, en su mayoría poca motivación por el estudio, donde solo en el 20% de la muestra se refiere motivación o interés por esta actividad.

Un elemento importante a tener en cuenta para el análisis de la muestra estudiada lo constituyen las relaciones interpersonales que establecen los niños con los principales agentes socializadores, en el caso de las relaciones con sus compañeros, un 40% y 50% se encuentran en las categorías de regular y malas respectivamente, las relaciones de los niños con sus profesores también son regulares en 7 de los niños (70 %). En el caso de las familias con los niños, las relaciones son regulares en un 50% y malas en un 40%, lo cual evidencia, de manera general, las

dificultades en las relaciones sociales que poseen estos niños (Ver Tabla 2). Estos datos resultan relevantes debido a que estos dos contextos son fundamentales en el desarrollo socio-emocional del niño.

Con respecto al contexto familiar, 9 de estos menores pertenecen a familias disfuncionales, solo 1 cuenta con una familia que se integra al contexto escolar, compuesta por ambos padres y una hermana mayor e implicados en el proceso docente educativo. Del total de la muestra, el 80% convive con tutores legales (abuelos o tíos), entre los que destaca una abuela alcohólica, 4 tutoras en edad laboral desvinculadas del trabajo, sin fuente segura de ingresos al hogar, todos mayores de 40 años; lo que infiere que no son educados por sus progenitores, en 6 de los casos hay ausencia total del padre y abandono por parte de la madre, razón a la que los familiares atribuyen el comportamiento agresivo de los niños, los dos casos restantes frecuentan a los padres, pero por problemas de alcoholismo, privación de libertad, o establecimiento de nuevas relaciones sentimental-amorosas no conviven permanentemente con ellos.

De los niños, el que presenta las manifestaciones agresivas más acentuadas, convive con la tía del padre y el esposo, ambos consumen sustancias alcohólicas, fue abandonado por la madre al nacer y acogido en su actual núcleo familiar cuando la figura paterna es privada de libertad, hace más de dos años, tiempo en el que ha salido con libertad condicional y debido a incumplimiento de las leyes y normas, es regresado a prisión. El niño con el segundo nivel de agresividad más alto convive con la mamá y el padrastro (personas adictas al juego), es sometido a constantes castigos, abusos físicos, no es constante en los horarios de alimentación, en ocasiones duerme en la calle, existe un total desinterés por parte de la madre con respecto al comportamiento del menor. Todo ello demuestra el elevado potencial delictivo en dichas familias y elevados índices de violencia, lo cual pone a relieve la necesidad de estudiar y desarrollar recursos protectores en estos escolares como alternativa de prevención.

3.1. Identificación de manifestaciones de agresividad en los escolares ubicados en el indicador 4.

Los resultados obtenidos en la Escala de Agresividad de Little et al., mostraron elevados niveles de agresividad, obteniéndose como promedio una puntuación de 36,8, donde el 60 % se encuentra por encima de estas puntuaciones, manifestando un índice de agresividad total alta, como se muestra la Tabla 1. El 40% restante de la muestra presenta niveles medios de agresividad.

Tabla 1: Niveles de agresividad total

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
media	4	40,0	40,0	40,0
alta	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fuente: SPSS, versión 20

Sin embargo, ningún niño obtuvo una calificación total por encima de 46 puntos (máxima puntuación alcanzada) siendo 66 el máximo de puntos a alcanzar (ver tabla 2), mientras que la menor puntuación alcanzada fue de 29.

Tabla 2: Valores descriptivos de agresividad total

	Mínimo	Máximo	Media
Agresividad	29	46	36,80
Agresividad Directa	13	23	16,00
Agresividad Relacional	14	29	20,80

Fuente: SPSS, versión 20.

En cuanto a la agresividad directa solo en el 10% de la muestra resulto ser alta, mientras que en el 40 y 50% resultaron media y baja respectivamente (ver tabla 3), lo que indica, según el cuestionario, que los elevados niveles de agresividad presentes en la muestra no se deben, en su mayoría, a manifestaciones de agresividad física o verbal (golpes, patadas). Sin embargo, esto no significa que no halla presencia de estas manifestaciones en la muestra estudiada.

Tabla 3: Frecuencia de agresividad directa

Intensidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	5	50,0	50,0	50,0
media	4	40,0	40,0	90,0
alta	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fuente: SPSS, versión 20.

Se puede distinguir un predominio de la agresividad relacional, en la cual se presentan niveles elevados en el 80% (8) de los sujetos; existe una prevalencia de la misma en un 60% (6) de los niños con respecto a la agresividad directa, ya sea física o verbal como se puede apreciar en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Agresividad en niños con manifestaciones agresivas diagnosticados en el indicador 4.

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó en los escolares una mayor tendencia a las opciones “si” y “a veces” en las situaciones: “cuando alguien me amenaza yo también lo amenazo” (con una media de 2,40; esta puede observarse en el anexo 11), “cuando alguien me da golpes o me lastima, le doy golpes” (media: 2,30), “si otros me enojan, les doy golpes o patadas” (media: 2,00).

Estos ítems tuvieron la frecuencia más alta de respuestas afirmativas e intermedias, tal como se distingue en la tabla 4. La frecuencia más alta es de 6 en la categoría “si” correspondiente al ítem de la agresividad reactiva “cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo” y de 5 en la situación “cuando alguien me hace daño o me lastima, le doy golpes”, también correspondiente a la agresividad reactiva. La frecuencia más alta en la categoría “a veces” fue de 9 en el ítem 11 “soy una persona que insulta a los demás” seguido por 8 en el ítem 3 “cuando alguien me pone bravo, le hago daño o lo lastimo”; lo que evidencia un predominio de la agresividad reactiva en relación a la proactiva, lo que responde a un patrón descontrolado y motivado por la provocación, el miedo y la irritabilidad en los escolares.

Tabla 4: Situaciones de la Escala de Agresividad.

Ítems	Frecuencia			Porciento		
	Si	No	A Veces	Si	No	A veces
1. Cuando estoy enojado con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”.	2	2	6	20%	20%	60%
2. Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas	4	0	6	40%	0%	60%
3. Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.	0	2	8	0%	20%	80%
4. Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.	5	2	3	50%	20%	30%
5. Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo	6	2	2	60%	20%	20%
6. Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.	1	1	8	10%	10%	80%
7. Cuando estoy enojado con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.	1	7	2	10%	70%	20%

8. Soy una persona que se pelea con los demás.	1	2	7	10%	20%	70%
9. Soy el tipo de persona que le dice a otros "no voy a ser más tu amigo".	0	7	3	0%	70%	30%
10. Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros.	0	6	4	0%	60%	40%
11. Soy una persona que insulta a los demás.	0	1	9	0%	10%	90%
12. Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.	0	9	1	0%	90%	10%
13. Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás	3	3	4	30%	30%	40%
14. Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos.	1	8	1	10%	80%	10%
15. Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien.		7	3	0%	70%	30%
16. Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.	1	3	6	10%	30%	60%
17. Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.	2	3	5	20%	30%	60%
18. Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.	0	7	3	0%	70%	30%
19. Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás	0	8	2	0%	80%	20%
20. Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.	1	8	1	10%	80%	10%
21. Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros.	0	4	6	0%	40%	60%
22. Para conseguir lo que quiero, les digo a otros "no voy a ser más tu amigo".	0	8	2	0%	80%	20%

Fuente: Escala de agresividad.

También el análisis por ítems demuestra que los niveles de agresividad física y verbal son elevados, aun cuando se obtenga un mayor nivel en la agresividad relacional. Lo cual, a su vez también discrepa con otras investigaciones efectuadas con este tipo de niños, en las cuales se plantea que "la forma de violencia más común en la escuela primaria, es la directa" (Aldana & Seáñez, 2017, citado en Blanco, 2018).

En la etapa escolar deben ir disminuyendo paulatinamente las manifestaciones directas de agresividad al ser sustituidas por formas más complejas, dado el desarrollo cognitivo e integral de este; según se refiere en la bibliografía científica actual. La agresividad relacional lleva implícito un mayor número de habilidades sociales y emocionales (aunque en la muestra estudiada este no es un elemento potenciador). También implica un mayor desarrollo intelectual y cognitivo (lo cual demuestra que, a pesar de la existencia de dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje en estos niños y la desmotivación por la actividad de estudio que presentan, existe un desarrollo cognitivo tal que les permite la elaboración de recursos agresivos más sutiles, ya sea a través de la manipulación, la difamación para afectar las relaciones sociales de otros).

Sin embargo, en la entrevista semiestructurada realizada al niño se aprecian resultados diferentes. Destacan como elementos importantes, el empleo de manifestaciones de agresividad (tres niños emplean la agresividad física, cuatro la agresividad verbal y uno la relacional) para el establecimiento de la negociación en el juego con los coetáneos en un 80% de los casos (véase tabla 5); así como para la solución de conflictos en la totalidad de la muestra. Ante la pregunta: ¿si un compañero no te quiere prestar algo qué haces?, algunas de las respuestas fueron: “discutir con él”, “quitárselo”, “amenazarlo”. De igual forma al preguntar ¿si un compañero se burla de ti o te hace algo que no te gusta qué haces?, ejemplos de respuestas fueron las siguientes: “burlarme de él”, “pegarle”, “tirarle algo”.

Tabla 5: Fragmento de análisis de contenido. Entrevista semiestructurada al niño.

Situación	Recursos empleados	Verbalizaciones	Sujetos	Frecuencia
Si un	Empleo de	“Quitárselo”	6	3

compañero no quiere prestar algo, que haces?	manifestaciones de agresividad física.	"Asustarlo"	8	
		"Me fajo con él"	10	
	Empleo de manifestaciones de agresividad verbal.	"Discutir con él"	2,4	4
		"Decirle que me lo tiene que dar porque las cosas se prestan"	3	
		"Amenazarlo"	5	
	Empleo de manifestaciones de agresividad relacional.	"decirle que si no me lo da no dejaré que nadie juegue con él"	7	1
Si un compañero se burla de ti o dice algo que no te gusta	Empleo de manifestaciones de agresividad verbal.	"Burlarme de él"	1,9,10	6
		"Decirle cosas"	2,5,8	
	Empleo de manifestaciones de agresividad físicas.	"Pegarle"	3,4	4
		"Tirarle algo"	6	
		"Esperarlo a la salida y fajarme con él"	7	

Fuente: Elaboración propia.

Con el empleo de la observación como técnica complementaria, se recogieron resultados que corroboran la información obtenida en la Escala de Agresividad y el Informe Escolar. Las observaciones se realizaron en las escuelas en horarios de recreación, recibimiento y despedida del centro (o sea: horarios de entrada y salida al centro educativo) y dentro del aula durante las clases. Se apreciaron frecuentes acciones agresivas en todos los niños estudiados, sobre todo de

agresividad directa y reactiva, lo cual se evidencia con golpes, insultos y amenazas a los compañeros en 6 de los casos, ruptura de objetos de pertenencia ajena y ataques de ira en 3 casos, cambios repentinos de estados afectivos en el sujeto 4, ante el regaño de sus profesores los niños estudiados (100%) asumen una actitud soberbia y se niegan a realizar las tareas docentes.

De igual forma se puede apreciar la manipulación de estos niños con respecto a los coetáneos en cuanto a la realización y planificación de agresiones hacia otros, ya sea gastar bromas (como quitarle la silla a un compañero en el caso del sujeto 3), burlarse de los demás (lo que se puede apreciar en la totalidad de la muestra), hacer trampas en los juegos (en el caso del sujeto 7). Se aprecia en los escolares mucha intranquilidad dentro del aula y desmotivación para la realización de cualquier actividad, ya sea de tipo académica o recreativa con la presencia y control de los profesores, pues las principales formas que evidencian de relacionarse o manifestarse ante los demás son conductas agresivas, y en este tipo de actividades no pueden comportarse así. Estos niños, haciendo referencia a la totalidad de la muestra, interrumpen constantemente la actividad de los otros, ya sean juegos, actividades docentes o de otra índole, no logran permanecer mucho tiempo en un mismo lugar o realizando una misma actividad.

Se dificultó en la investigación la implicación de los padres o tutores, ya que estos se mostraron en un 70% desinteresados por el proceso. Las familias de los niños que conformaron la muestra no se caracterizan por aceptar ayuda institucional, no acogen de buen agrado las visitas del personal docente al hogar. Finalmente, con la intervención de maestros, directivos y psicopedagogos insertados en las diferentes escuelas, se logró la participación de al menos un miembro de la familia (principal agente de socialización) en cada caso, lo que resulta de vital importancia, ya que este es un contexto determinante para el desarrollo emocional del niño.

En cuanto a las entrevistas realizadas a padres o tutores, estos refieren en el 100% de los casos la ira como una emoción frecuente en los niños estudiados, resaltando las manifestaciones

agresivas como forma fundamental de identificar dicha emoción (ver anexo); por ejemplo en el caso de seis de los sujetos tiran objetos cuando están enojados, cuatro dan golpes a la pared, cinco gritan al molestarse por algo; esto demuestra la ausencia de recursos para la autorregulación de esta emoción en particular y el empleo de conductas agresivas ante la presencia de la misma, entre ellas la agresividad desplazada hacia objetos para llamar la atención o molestar, elemento también apreciado en la entrevista.

También para complementar el análisis de las principales manifestaciones se empleó la perspectiva de los docentes, realizándose entrevistas a los psicopedagogos (en caso de estar insertados en la plantilla de la escuela) y a los maestros de las diferentes escuelas, los cuales brindaron caracterizaciones generales de cada estudiante destacando el comportamiento agresivo de cada uno de estos niños y su conducta desajustada en todos los contextos sociales donde se desarrollan, dígase escuela y comunidad fundamentalmente. Recalcan las dificultades en el entorno familiar de estos menores, la escasa implicación de los padres en el proceso docente-educativo. En todos los casos hacen referencia a que los alumnos identificados en el indicador responden agresivamente a cualquier provocación, ya sea en respuesta a una burla, cuando tocan sus pertenencias, cuando se les dan quejas a los padres (en este caso se destacan 3 niños cuyos padres responden de forma agresiva hacia el maestro ante la presencia de quejas sobre los menores), la negación por parte de un niño a prestarles algún juego. Son evitados y rechazados por el grupo, tanto para el juego como para las tareas docentes a realizar en equipo.

Los maestros aluden que estos niños presentan conductas muy agresivas, tanto físicas como verbales dentro del aula (golpes, patadas, amenazas, insultos, etc.), dirigidas tanto a coetáneos, en el 100% de los casos; como al personal docente implicado en las distintas actividades del contexto escolar (en el caso de los sujetos 4,5,9, lo que representa el 30% de la muestra).

Los mismos, aunque refieren que el 100% de los niños en estudio son agresivos, destacan que no todos al mismo nivel, en el caso de los sujetos 2, 3 y 5, las agresiones hacia otros niños han ocasionado lesiones graves como heridas, en el caso del niño 3 fractura de brazo. El sujeto 4, además de adoptar una postura agresiva con los coetáneos, manifiesta conductas nocivas hacia profesores, tal es el caso de empujones, mordidas. De igual modo son niños que presentan conductas agresivas fuera de la norma para la etapa evolutiva en la que se encuentran.

3.1.2. Descripción de la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas.

Para describir la comprensión emocional en los escolares se tienen en cuenta varias perspectivas de análisis: desde la perspectiva de los alumnos el Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil, la entrevista semiestructurada y el Test de Comprensión Emocional (TEC), así como, de forma complementaria, las entrevistas a los maestros y a los psicopedagogos de cada escuela.

-Entrevista semiestructurada

Según la información recogida en las entrevistas realizadas, la emoción más experimentada fue la ira (ver tabla 6), con un elevado porcentaje de respuestas “casi siempre” (60 %) y “algunas veces” (40 %). Las manifestaciones más frecuentes de dicha emoción fueron conductuales (“deseos de gritar” en dos de los casos, “deseos de romper cosas” en cinco de los sujetos), en las que se evidencia la agresividad como recurso empleado por los mismos ante la presencia de esta emoción.

También se aprecian otras emociones displacenteras que priman “casi siempre”, tales como la ansiedad con un 40 %. Dentro de las placenteras la alegría fue la única mencionada, con una frecuencia de “casi siempre” en el 50 % de los niños y “algunas veces” en el 40%. La prevalencia de dichas emociones pudiera deberse a que estos niños tienden a percibir las

situaciones como amenazantes, lo cual los lleva a experimentar ira, además de ser rechazados frecuentemente por compañeros, maestros, familiares, y regañados de forma pública. La ansiedad se explica por las diversas situaciones de tensión en el ámbito familiar ya mencionadas en la caracterización ofrecida de estos niños, las cuales generan incertidumbre y hacen a los niños partícipes de disímiles conflictos. Por otra parte, la emoción menos experimentada fue la culpa, con un 90 % de respuestas "casi nunca". Emociones displacenteras como la vergüenza, el miedo y los celos, no fueron mencionadas.

Tabla 6: Frecuencia con la que experimentan las emociones.

Emoción	Casi siempre (frecuencia)	A veces (frecuencia)	Casi nunca (frecuencia)
Alegría	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)
Tristeza	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
Ira	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)
Ansiedad	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)
Culpa	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de las entrevistas, atendiendo a las emociones más comunes en la muestra, las situaciones que más se asocian a la emoción placentera "alegría" están relacionadas con la diversión. Existe una prevalencia de emociones displacenteras experimentadas recientemente en un 40% de la muestra, atribuyendo las mismas a situaciones familiares y vínculo familiar, este último es un elemento presente, tanto en las emociones placenteras como en las displacenteras: tristeza, ira; lo que demuestra la existencia de grandes conflictos en este contexto. Asociadas a la

ira hay presencia de situaciones relacionadas con violencia en el contexto familiar en el 50% de los casos, encontrándose verbalizaciones como: "ver a mi padrastro dándole a mi mamá", "que haya peleas en la casa", "que me den golpes", ante la interrogante de: "¿Cuáles son las situaciones que más te hacen sentir bravo?". En el caso de la tristeza el 100% de la muestra la relaciona con dificultades en el vínculo afectivo familiar o situaciones en este contexto. De igual modo, la preocupación, en un 60% de la muestra, está relacionada con este contexto lo que demuestra una vez más que esta es un área de conflicto en estos niños, relacionada, en el mayor de los casos, con emociones displacenteras, y generadora de patrones violentos de comportamiento.

- *Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil*

A través del análisis del Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil se puede conocer cómo se manifiesta la comprensión de situaciones emocionales en los niños evaluados, en la que se pueden apreciar dificultades para la identificación de emociones complejas, resultado que se vincula directamente con los problemas detectados en el vocabulario emocional de dichos escolares. Los escolares, en las situaciones 2;4;5;6;7; 9 y 10 (en más de un 50 % de los casos) a pesar de identificar las emociones presentes en las situaciones evaluadas no son capaces de nombrarlas, aludiendo solamente a sus polaridades ("bien", "mal", "alegre", triste") según la valencia.

En las respuestas emitidas en cada una de las situaciones de la prueba en particular se aprecian diferencias.

La situación 3 (Alguien que Juan quiere mucho se enferma) se destaca por la obtención de los mejores resultados, en este caso un total de 5 niños (50%) identificaron y nombraron de forma correcta la emoción "tristeza", 4 (40%), identificaron, pero no nombraron; entre las verbalizaciones de estos últimos destacan las respuestas de "mal", mientras que solo 1 (10%) ni

nombra ni identifica correctamente la emoción, en este caso el niño responde "cansado; porque tiene que cuidarlo", lo que se relaciona con una vivencia reciente del niño relacionada con un familiar cercano. En el caso específico de estas situaciones se vinculan a contextos del área personal y familiar, demostrándose la importancia de las mismas en la etapa escolar, en la cual a pesar de insertarse el niño en la escuela como nuevo contexto socializador se evidencia aún la significación de la familia en el desarrollo emocional del niño.

La situación 1 (A Juan lo llevan a pasear) también se encuentra entre las mejores puntuadas (ver tabla 7), el 40 % total de los niños identificaron y nombraron de forma correcta la emoción vinculada con la situación que la suscita, de igual forma el 40% identificaron correctamente la emoción, pero no la nombraron adecuadamente, las respuestas de estos niños fue en 3 casos "bien" y un niño "entusiasmado", mientras que solamente 2 niños (20%) no fueron capaces ni de identificar, ni de nombrar correctamente la emoción.

Tabla 7: Cuestionario de comprensión emocional infantil.

	¿Cómo crees que se siente Juan si…	CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS
Sit1	…lo llevan a pasear?	Ni identifica ni nombra 20%
		Identifica, pero no nombra 40%
		Identifica y nombra 40%
Sit2	…quiere el juguete de otro niño que no puede tener?	Ni identifica ni nombra 20%
		Identifica, pero no nombra 70 %
		Identifica y nombra 10%
Sit3	…alguien que quiere mucho se enferma?	Ni identifica ni nombra 10%
		Identifica, pero no nombra 40%
		Identifica y nombra 50%

Sit4	…lo felicitan por algo que hizo bien?	Ni identifica ni nombra 20% Identifica, pero no nombra 60% Identifica y nombra 20%
Sit5	…existe algún problema que no sabe cómo resolver?	Ni identifica ni nombra 40% Identifica, pero no nombra 60% Identifica y nombra 0%
Sit6	…su amigo lo deja y se va a jugar con otro niño?	Ni identifica ni nombra 10% Identifica, pero no nombra 80% Identifica y nombra 10%
Sit7	…muchas personas a su alrededor se burlan de él?	Ni identifica ni nombra 0% Identifica, pero no nombra 70% Identifica y nombra 30%
Sit8	…piensa que saldrá bien en la prueba aunque esté difícil?	Ni identifica ni nombra 30% Identifica, pero no nombra 30% Identifica y nombra 40%
Sit9	…coge algo sin pedir permiso y se rompe?	Ni identifica ni nombra 20% Identifica, pero no nombra 80% Identifica y nombra 0%
Sit10	…lo tratan mal sin motivo alguno?	Ni identifica ni nombra 20% Identifica, pero no nombra 60% Identifica y nombra 20%

Fuente: Cuestionario de comprensión emocional infantil.

Las situaciones donde más dificultades existieron fueron la 5, donde ningún niño identificó correctamente la emoción, 6 de los sujetos identifican, pero no nombran, entre las respuestas de

estos niños destacan: “mal, porque no para de pensar en el problema”, “triste porque tiene un problema y tiene que resolverlo”. Los 4 niños restantes ni identifican ni nombran; observándose respuestas como: “mal, que va a hacer si no lo puede resolver”, “triste, no sabe cómo decirlo”.

En la situación 2, donde se hace referencia a la envidia (Juan quiere el juguete de otro niño y no lo puede tener), un total de 7 niños (70%) identificaron, pero no nombraron de forma correcta la emoción “bravo, porque no puede tener un juguete como ese” “mal, porque ese niño tiene un juguete lindo y él no”, 2 (20%) ni identificaron ni nombraron, y solo un niño identificó y nombró correctamente la emoción “envidia, porque quiere un juguete igual y no lo puede tener”. La envidia es una emoción que desde el punto de vista social es poco aceptada en los contextos de actuación donde se desenvuelven los niños es por ello que los niños ofrecen las respuestas socialmente esperadas, o sea que no experimentan esta emoción en su vida.

De manera general, se pudo distinguir cómo las emociones básicas fueron las de mejor reconocimiento, no siendo así en el caso de aquellas de carácter socio-moral. La literatura plantea que se puede observar desde los primeros días de vida reacciones de agrado o desagrado en los seres humanos, que van dejando paso paulatinamente a emociones específicas como la alegría, la cólera, la sorpresa, el miedo, estas son emociones básicas que se observan en los niños durante la primera infancia. Otras emergen y se comprenden más tardíamente, pues son más dependientes de las normas sociales y culturales existentes, así como de un mayor conocimiento de sí mismo.

- *Test de Comprensión Emocional (TEC)*

El TEC ofreció información de la comprensión emocional a partir de los 9 componentes agrupados en tres niveles de comprensión emocional, propuestos por los autores de la técnica. Las puntuaciones generales estuvieron entre los 4 y 7 puntos, con una media de 5,70 de 9 puntos

como máximos a alcanzar, lo cual denota las dificultades en la comprensión emocional de los escolares estudiados.

Se aprecian notables diferencias del nivel 3, respecto a los resultados de los niveles de comprensión emocional anteriores (ver tabla 8), lo cual se refiere fundamentalmente a que se describe en la literatura que los recursos necesarios para alcanzar este nivel se desarrollan en la etapa escolar. Los valores de la media disminuyen gradualmente a medida que aumentan los niveles de comprensión, lo que guarda relación con el incremento de la complejidad en relación a estos niveles que tienen un orden jerárquico, por lo que es normal que el tercer nivel obtenga una puntuación inferior a los anteriores, percibiéndose en el mismo puntuaciones de 0, mientras que ningún niño obtuvo el máximo de puntos en el mismo.

Tabla 8: Niveles de comprensión emocional

Niveles de comprensión emocional.	Mínimo	Máximo	Media
Nivel Externo	1	3	2,50
Nivel Mental	1	3	2,20
Nivel Reflexivo	0	2	1,00
Comprensión Emocional	4	7	5,70

Fuente: SPSS, versión 20.

Realizando un análisis detallado de esta técnica, se pudo reconocer que en el nivel 1, la comprensión de aspectos externos de las emociones, se reconoce un total de 7 niños (70%) en los cuales no existen dificultades.

Dentro de los aspectos comprendidos en este nivel, los errores cometidos estuvieron principalmente en el componente referido a las causas externas de las emociones, donde sólo 5 niños respondieron acertadamente, evidenciándose medianas dificultades en la comprensión de emociones en este aspecto. En relación a los aspectos referidos al reconocimiento de las

emociones basadas en las expresiones emocionales sólo 2 (20 %) niños no ofrecieron respuestas acertadas, destacándose que en la comprensión de la influencia de los recuerdos en las emociones todas las respuestas fueron correctas, lo cual indica que dominan estos aspectos de la comprensión emocional.

En el nivel mental, los resultados de los componentes referidos al mismo tienen como promedio entre ,70 y ,80, tal como se muestra en la tabla 9, siendo 1 la puntuación a alcanzar en cada uno de ellos. Los datos obtenidos evidencian que el 60 % de los niños comprenden las emociones a dicho nivel, llegando a reconocer incluso la posibilidad que tienen los sujetos de ocultar sus propias emociones. Un total de 7 niños (70%) reconocen las emociones basadas en deseos de los otros, de igual manera con la influencia de las creencias en los estados emocionales.

Se aprecia la relación que existe entre este nivel con el nivel previo puesto que dichos niveles en el desarrollo de la comprensión emocional no reflejan grandes diferencias, sino puntuaciones similares, desde la teoría se asume uno como precondición del otro por lo que aquellos niños que poseen dificultades en el nivel externo de la comprensión emocional, también tendrán dificultades en el nivel mental, sin embargo, se puede evidenciar que en estos dos niveles no existieron grandes dificultades, pues más del 60% de los sujetos alcanzó una puntuación adecuada, lo cual se corresponde con lo descrito en la literatura que los niños deben alcanzar estos niveles de la comprensión alrededor de los 4 o 5 años.

En el nivel 3, referido a la comprensión de aspectos reflexivos, se muestran mayores dificultades en todos sus componentes. Se observa que un total de 6 niños son capaces de comprender emociones complejas, condicionado por el desarrollo moral alcanzado, siendo los resultados más bajos en la comprensión de emociones mixtas o ambivalencia emocional y de las estrategias de regulación. Por ejemplo, en el componente referido al papel de la moral en las

emociones, la mayor parte de los niños emitió respuestas correctas al declarar que al ocultarle la verdad a su mamá en relación a la golosina que se comió, la cual no le pertenecía, el niño de la historia se sintió "triste". Sin embargo, al preguntar ¿cómo se sintió al controlarse y no comerla? Se pudo distinguir la presencia de cierta ambivalencia emocional en parte considerable de la muestra, pues no sólo se encontraban alegres por haber actuado bien (respuesta esperada), sino que a la vez se sentían tristes por no haber podido probar la galleta.

Sólo el 40 % logra comprender emociones mixtas, manifestando la presencia de dificultades en este componente donde el niño debe reconocer la posibilidad de confluir varias emociones ante una situación, incluso contradictorias. Además, se observa que estos escolares no pueden regular la aparición o duración de los estados emocionales, siendo la identificación de estrategias emocionales adaptativas la mayor dificultad presentada

Las dificultades presentadas en este sentido pudiesen estar dadas a partir de otros factores como la experiencia psicológica (subjetividad), así como por el contexto familiar, la cultura, la socialización y la educación.

Tabla 9: Componentes de la comprensión emocional.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Expresión emocional	0	1	,80	,422
Causas	0	1	,70	,483
Deseos	0	1	,80	,422
Creencias	0	1	,70	,483
Recuerdo	1	1	1,00	,000
Regulación	0	1	,10	,316
Simulación emocional	0	1	,70	,483
Mixtas	0	1	,30	,483
Moral	0	1	,60	,516
Nivel Externo	1	3	2,50	,707
Nivel Mental	1	3	2,20	,632
Nivel Reflexivo	0	2	1,00	,943
Comprensión Emocional	4	7	5,70	,823

Fuente: SPSS, versión 20.

Al analizar la entrevista semiestructurada al niño (ver anexo 12), en relación con los mecanismos de regulación emocional empleados por estos, en el caso de la tristeza (emoción presente en la situación planteada en el TEC), en 4 de los casos refieren disregulación o inhibición, algunas de las verbalizaciones: "me encierro en el cuarto", "trato de apartarme", "espero a que se me pase". En el caso de la ira, la disregulación está presente en 6 de los niños con verbalizaciones como: "tiro algo", "rompo lo que tenga en la mano". Esto evidencia las dificultades de estos niños en la búsqueda de alternativas para afrontar una emoción determinada, por lo que se les dificulta reconocer en otros estos recursos de regulación emocional.

3.1.3. Comparación las particularidades de la comprensión emocional de los niños del indicador 4 con otros niños agresivos y sus pares etarios que no presenten estas manifestaciones.

Luego de la comparación realizada entre los niños con manifestaciones de agresividad diagnosticados en el indicador cuatro, con sus pares etarios de las mismas instituciones, con manifestaciones agresivas no identificados en el indicador y sin manifestaciones agresivas, se pudo establecer diferencias relevantes entre dichos grupos de escolares, así como particularizar en las características de la comprensión emocional en cada caso.

El análisis comparativo de la Escala de Agresividad de Little revela la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos estudiados, en relación con los niveles de agresividad de manera general, tal como se muestra en el anexo 13 (p=.00). El gráfico de cajas correspondiente evidencia que en el grupo de niños del indicador 4 se distingue un rango medio de 22,05, mientras que en los niños agresivos que no se encuentran en el indicador fue de 18, 95. Las diferencias entre estos dos no fueron significativas (p.=0.247), pero sí respecto al grupo sano, cuyo rango medio fue mucho menor (5,50).

Tal como se muestra en el gráfico 2, en este último grupo, estas puntuaciones fueron calificadas de bajas en todos los casos, mientras que en los niños del indicador 4 prevalecen los niveles altos de agresividad en el 60 % (6) y en los restantes niños agresivos los niveles medios en siete menores.

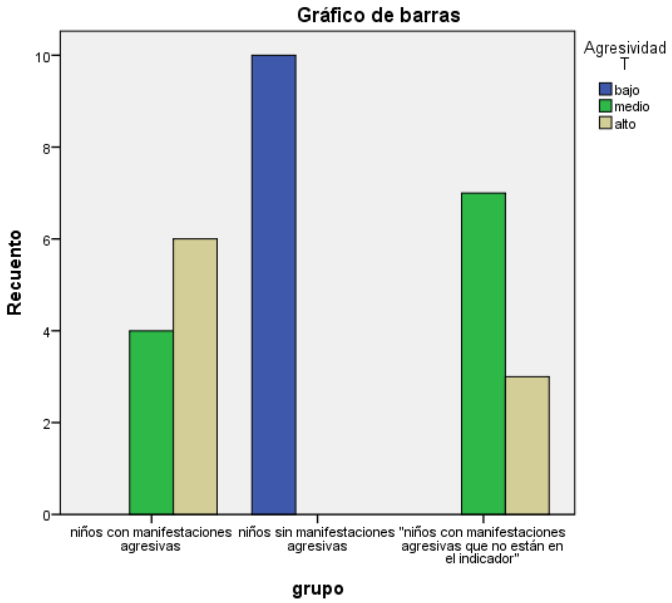


Grafico 2: Comparacion de agresividad total.

Fuente: SPSS, versión 20.

Haciendo referencia a la agresividad directa, es relevante destacar que los niveles coinciden entre los grupos 2 y 3, donde solo el 10% de la muestra alcanza niveles medios mientras que el 90% restante se encuentra en un nivel bajo. Sin embargo, los niños que se encuentran en el indicador muestran un nivel alto de agresividad directa en un 40% de los casos (ver gráfico 3). Atendiendo a estos resultados podemos destacar que las diferencias existentes (p=.029) entre ambos grupos de niños con manifestaciones agresivas en relación a los niveles de agresividad directa, es uno de los elementos que marca las pautas por las que los niños del grupo 1 se encuentran en el indicador y no los del grupo 3. Puesto que las manifestaciones de agresividad

física y verbal tienen un mayor peso en la caracterización realizada a los niños, por maestros y psicopedagogos, para el diagnóstico de este indicador del incumplimiento de los deberes escolares.

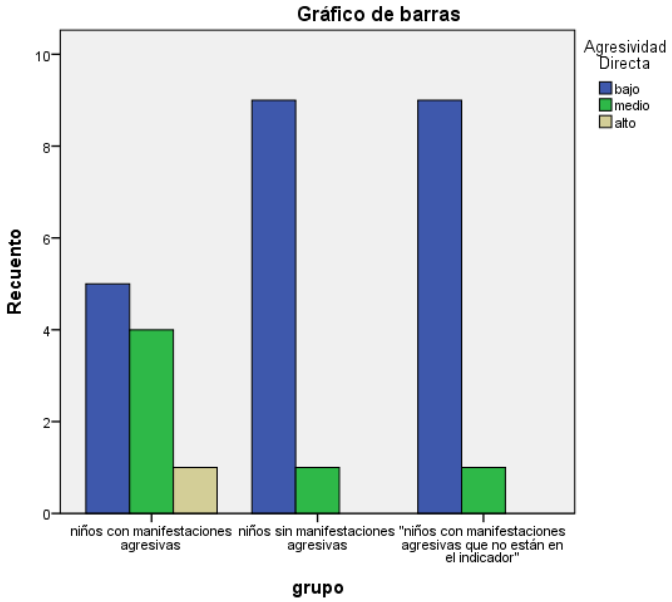


Gráfico 3: Comparacion de agresividad directa.

Fuente: SPSS, versión 20.

En el caso de la agresividad relacional (ver gráfico 4), los niños sin manifestaciones agresivas presentan un nivel bajo en la totalidad de la muestra, existiendo una distribución desigual respecto a las muestras de niños agresivos (p= 0.00), estén o no diagnosticados en el indicador, donde la agresividad relacional fue alta en la mayoría de los casos (70% en los niños del grupo 3 y 80% en el grupo 1), sin existir diferencias entre ambos (p=0.579).

Existe un predominio de la agresividad relacional en los dos grupos de niños con manifestaciones agresivas, existiendo, en el grupo 3 (niños que no están en el indicador), una mayor incompatibilidad entre la agresividad directa y la agresividad relacional, o sea, en este grupo la agresividad relacional tiene niveles mucho más elevados en relación a la agresividad

directa; mientras que en el grupo 1, aunque predomina la agresividad relacional con respecto a la directa, los niveles son altos en ambos casos, donde no se aprecia una gran diferencia.

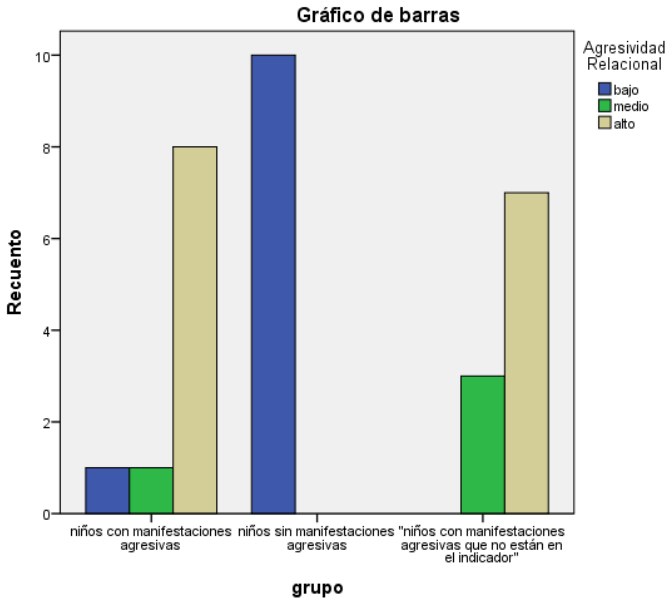


Gráfico 4: Comparación de agresividad relacional.

Fuente: SPSS, versión 20.

Lo anteriormente planteado coincide con la información complementaria obtenida en las entrevistas semiestructuradas a maestros y psicopedagogos en relación a las causas y condiciones que llevan a los mismos a diagnosticar a un niño en el indicador cuatro, donde estos refieren que les dan mayor peso a las peleas constantes, las manifestaciones de agresividad física (golpes, patadas), insultos, burlas hacia coetáneos o personal docente.

Tanto la agresividad directa como la relacional son fenómenos preocupantes y alarmantes en la población infantil, aunque en el contexto escolar, en la práctica, se le atribuye mayor significación a la primera, lo que conlleva a que existan niños con niveles altos de agresividad total, que no están diagnosticados en el indicador cuatro, gracias al predominio de agresividad relacional en los mismos, y que, al igual que los niños que se encuentran en dicho indicador,

requieren de una intervención tanto preventiva como correctiva; así como de una atención diferenciada.

Al efectuarse un análisis comparativo de los ítems individuales se constataron diferencias significativas en 16 de las 22 preguntas entre los 3 grupos, aunque las mismas sólo fueron entre los niños agresivos respecto al grupo sano (véase anexo 13). La mayoría de los ítems correspondientes a la agresividad reactiva puntuaron más alto en los mismos.

Con respecto a las principales emociones experimentadas y su frecuencia de aparición (ver tabla 10) también existieron diferencias entre los tres grupos (p= 0.015). Se obtuvo que, mientras en los niños sin manifestaciones agresivas predomina la alegría casi siempre (9), con una frecuencia muy baja de emociones displacenteras, en ambos grupos con manifestaciones agresivas existió una mayor incidencia de dichas emociones. En el grupo 3 predomina también la alegría siempre en 7 sujetos, a pesar de experimentar a veces emociones como la ansiedad (6) y la ira (6), esta última siempre en 3 sujetos. En los niños del indicador 4 en relación a la frecuencia con la que experimentan alegría hay una mayor dispersión de los datos, pero sí es evidente que la emoción más experimentada es la ira con una mayor frecuencia que en los grupos restantes. Ello evidencia que las manifestaciones agresivas en estos niños emergen de forma reactiva, como expresión de dicha emoción fundamentalmente.

Tabla 10: Frecuencia con la que han experimentado las distintas emociones recientemente.

Niños con manifestaciones agresivas

Emoción	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Alegría	5	4	1
Tristeza	0	2	8

Ira	6	4	0
Ansiedad	4	5	1
Culpa	0	1	9
Niños sin manifestaciones agresivas			
Alegría	9	1	0
Tristeza	0	1	9
Ira	0	2	8
Ansiedad	0	3	7
Culpa	0	1	9
Niños con manifestaciones agresivas que no están en el indicador.			
Alegría	7	3	0
Tristeza	0	3	7
Ira	3	6	1
Ansiedad	0	6	4
Culpa	0	3	7

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil las principales diferencias entre los tres grupos se obtienen en los ítems 2 (p=0,028), 5 (p=0,003) y 6 (0,016). En el caso de la situación 5 (ver tabla 12), donde la respuesta esperada es ansiedad, los niños sin manifestaciones de agresividad fueron capaces de identificar y nombrar correctamente la emoción en 6 de los casos (60%), a diferencia de los niños con manifestaciones de agresividad en el indicador cuatro que no fueron capaces de identificar y nombrar correctamente la emoción

en ningún caso, resaltando que esta es una emoción displacentera que prima en esta muestra. La mayor cantidad de respuestas en los niños con manifestaciones de agresividad que no se encuentran en el indicador, se ubica en la categoría, identifica, pero no nombra con el 70% de las respuestas.

En la situación 6 (ver tabla 11), donde la respuesta esperada es celos, los niños sin manifestaciones de agresividad, en la categoría de identifica y nombra, representan el 60% de la muestra, sin embargo, de los dos grupos de niños con manifestaciones de agresividad solamente uno (10%) lo logra, en su mayoría 8 (80%), se ubican en la categoría de identifica, pero no nombra correctamente la emoción; existe una coincidencia exacta entre los grupos 1 y 3 en este ítem. Algunas de las respuestas dadas por los niños en esta situación fueron: "bravo" en 3 de los casos, "mal" en 4 casos; sin embargo, con relación a la justificación se destacan respuestas como: "Juan quería a su amigo y este prefería a otro", "quiere más a otro amiguito que a él".

De manera general existe una tendencia de los niños a identificar, pero no nombrar las emociones. Las verbalizaciones más frecuentes al preguntar: ¿cómo se sentiría Juan si…? Son: "bien" si la emoción es placentera, y "mal" si es displacentera; excepto en el caso de la alegría y la tristeza que si logran reconocer y nombrar. Esta tendencia se observa en los tres grupos, aunque con mayor frecuencia en el grupo 1.

Tabla 11: Situaciones emocionales obtenidas del Cuestionario de Comprensión Emocional

Grupo	**Situación**			Total
	no identifica ni nombra	Identifica pero no nombra	Identifica y nombra la emoción	
		Situación5		Total
niños con manifestaciones agresivas	4	6	0	10

en el indicador cuatro				
niños sin manifestaciones agresivas	0	4	6	10
Niños con manifestaciones agresivas	2	7	1	10
	Situación6			Total
niños con manifestaciones agresivas en el indicador cuatro	1	8	1	10
niños sin manifestaciones agresivas	0	4	6	10
Niños con manifestaciones agresivas	1	8	1	10

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo referencia a los resultados obtenidos en el TEC, se constataron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a las puntuaciones totales obtenidas (p=0.018), donde los mejores resultados corresponden a los niños sin manifestaciones agresivas (véase anexo 14). Estos niños evidencian puntuaciones de 2 y 3 puntos en cada nivel, con una disminución gradual en la puntuación del nivel 3 en relación a los dos anteriores, lo que se explica por el incremento de la complejidad en el mismo; sin embargo, en ningún caso se obtiene la puntuación máxima (9 puntos), la totalidad de los niños oscilan entre 6 y 8 como puntuación general, siendo la media de 7,10, lo que implica que, de igual forma, existen dificultades en este grupo en cuanto a la comprensión emocional si se compara con otras investigaciones (Blanco, 2019; Méndez, 2016).

Por otra parte, en la muestra de niños agresivos, haciendo referencia a ambos grupos (1 y 3), se encuentran dificultades desde el primer nivel de comprensión, donde se manifiestan puntuaciones mínimas de 1 en ambos casos. Las puntuaciones generales se encuentran entre 4 y 7 en el caso del grupo 1 con una media de 5,70, y entre 2 y 7 con una media de 5,30 en el caso

del grupo 3, lo que implica grandes dificultades en la comprensión emocional de estos niños. Al igual que los niños sanos, en estos grupos hay una disminución gradual en cuanto a las puntuaciones de los niveles según el incremento de la complejidad de los mismos, tal como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 12: Comparación de la comprensión emocional en los tres grupos.

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo	Media
Expresión emocional	0	1	,80	0	1	,90	0	1	,80
Causas	0	1	,70	0	1	,70	0	1	,60
Deseos	0	1	,80	1	1	1,00	0	1	,70
Creencias	0	1	,70	1	1	1,00	0	1	,70
Recuerdo	1	1	1,00	0	1	,60	0	1	,90
Regulación	0	1	,10	0	1	,80	0	0	,00
Simulación emocional	0	1	,70	0	1	,50	0	1	,60
Mixtas	0	1	,30	0	1	,40	0	1	,40
Moral	0	1	,60	0	1	,90	0	1	,60
Nivel Externo	1	3	2,50	2	3	2,50	1	3	2,30
Nivel Mental	1	3	2,20	2	3	2,50	0	3	2,00
Nivel Reflexivo	0	2	1,00	2	3	2,10	0	2	1,00
Comprensión Emocional	4	7	5,70	6	8	7,10	2	7	5,30

Fuente: SPSS, versión 20.

No existen diferencias notables entre los grupos de niños con manifestaciones agresivas (p=0,796), obteniendo estos, en cada uno de los niveles y componentes correspondientes, puntuaciones similares, por lo que las pautas de comparación se establecen entre los niños con manifestaciones agresivas y la muestra de niños sin manifestaciones agresivas.

Se determinó que en casi todos los componentes del nivel externo se obtuvieron calificaciones buenas, con una distribución similar entre los grupos (véase anexo 14). Los niños de la muestra (grupos: 1, 2 y 3) logran un adecuado reconocimiento de las expresiones

emocionales, siendo capaces de comprender la influencia que ejercen los recuerdos en las emociones y las causas externas asociadas a las mismas. Es interesante resaltar que, entre los niños con manifestaciones agresivas y los niños sanos, se encuentran diferencias en las puntuaciones a favor del grupo 1 en relación al componente relacionado con el recuerdo. Esto puede explicarse a partir de la carga afectiva que poseen los recuerdos en los que se manifiestan emociones placenteras para estos niños en particular; teniendo en cuenta que, en los mismos, son menos frecuentes las vivencias asociadas a estas emociones.

En el nivel mental se obtuvieron puntuaciones menores que en el nivel anterior, sin embargo, las puntuaciones alcanzadas permiten identificar que los niños tanto con manifestaciones como sin manifestaciones, poseen un desarrollo capaz de identificar emociones a partir de aspectos internos como los deseos y las creencias de los otros. También son capaces de comprender que es posible simular emociones, lo cual les permite ejercer un control en su expresión emocional. Estos resultados se explican, debido a que dichos aspectos son adquiridos más tempranamente en su desarrollo (Gallardo, 2006).

En el nivel reflexivo es donde se aprecian las mayores diferencias entre los grupos ($p=0.019$), dadas fundamentalmente en el componente relacionado con el reconocimiento de las estrategias de regulación emocional ($p=0,023$) donde ambos grupos de niños agresivos obtienen una puntuación muy baja, con un promedio de 0.10 en el caso del grupo 1 y 0,00 en el caso del grupo 3, mientras que en los niños sin manifestaciones la media es de 0,80 puntos. Esto se explica teniendo en cuenta que los niños con manifestaciones agresivas presentan dificultades para regular la ira que es la principal emoción que experimentan, y la expresan continuamente en forma de agresividad. También en el componente asociado a la comprensión de emociones morales se evidencian diferencias en cuanto a las puntuaciones a favor de los niños sin manifestaciones, los cuales obtuvieron una media de puntuación de 0,90 y los niños sin

manifestaciones una media de 0,60, lo cual evidencia la capacidad de los niños sin manifestaciones de experimentar emociones morales como la culpa y la vergüenza.

Las diferencias existentes relacionadas con el nivel reflexivo de la comprensión emocional, se debe a deficiencias en el desarrollo de emociones secundarias en estos niños con manifestaciones de agresividad como los celos, la ansiedad, la vergüenza, la envidia, la esperanza y la culpa, lo que significa un atraso para su etapa de desarrollo pues el reconocimiento consciente y explícito de estas emociones secundarias se debe desarrollar entre los 5-8 años de edad (Henao, 2009).

Se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para que esta experiencia de las emociones secundarias se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y conceptualizarla del cual carecen estos niños con manifestaciones de agresividad. El papel social de las emociones secundarias resulta muy importante, ya que, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas desadaptadas (Plumed & Renedo, 2001).

Las emociones secundarias resultan claramente una construcción social, relacionadas con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto (Henao, 2009), esto justifica la escaza identificación de estas emociones en los escolares con conductas agresivas, debido a las condiciones desfavorables de su ambiente familiar, pues los padres cumplen un rol muy importante en la detección de las emociones de sus hijos, su comprensión y la posterior elaboración de respuestas frente a ellas; así como de estrategias de regulación, en gran parte, adquiridas a partir de la imitación de figuras parentales, ya que estas emociones son aprendidas y no cumplen una función biológica adaptativa.

3.1.4. Análisis Integrador

Los resultados obtenidos en la investigación corroboran la complejidad que presenta el estudio de las emociones, específicamente la comprensión emocional en escolares con manifestaciones de agresividad.

Al analizar los resultados obtenidos en el estudio, se encontró que los niveles de agresividad en los niños pertenecientes al indicador 4, se ubican en el nivel alto, al igual que la agresividad de tipo relacional. Aunque los resultados del cuestionario revelaron que la agresividad directa mostró una tendencia más baja, ello se contrapone con las restantes pruebas aplicadas, las cuales revelaron diversidad de manifestaciones, tanto física como verbales. Además, la gravedad de los daños provocados a partir de dichas manifestaciones fue uno de los elementos destacados por el personal docente vinculado a los mismos, lo cual los distingue de los niños sanos y de los niños agresivos que no se ubican en el indicador. Resulta llamativo que estos últimos no se diferenciaran en cuanto a los niveles generales de agresividad, sólo que su forma de expresión es más sutil, de tipo relacional, pero con un impacto psicológico igualmente perjudicial para quienes son víctimas de ello, debiendo ser objeto de análisis e intervención y no transcurrir de manera solapada. Al respecto diversas investigaciones (Méndez, 2016; Heano 2013) destacan cómo existe la representación de que la agresión directa es la única forma de agresión, restando menor importancia a otras manifestaciones. Como hallazgo distintivo se reconocieron en estos niños expresiones de agresividad desplazadas hacia objetos, aunque existan autores que no consideren esta una forma de agresividad, es necesario destacar que dichas expresiones tienen una intencionalidad de llamar la atención o afectar a los otros de manera indirecta. En todos los niños predominó la agresividad reactiva, según su función, como expresión de ira al sentirse amenazados o una forma de autodefensa, aunque algunos niños y en algunas ocasiones se emplea de manera proactiva. De esta manera se aprecia el tránsito hacia la violencia, pues poco a poco

van aprendiendo a emplear la agresión de manera intencional para obtener beneficios, sometiendo a otros a su voluntad, esto ocurre, según Tremblay (2005) y Carrasco (2006) porque de una manera u otra han sido reforzadas positivamente dichas conductas.

El ciclo de la agresividad empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños. Con respecto al contexto familiar, el maltrato infantil, el abandono y la permisividad exagerada pueden estar contribuyendo al desarrollo de la agresividad. El factor socializador y el establecimiento de normas son fundamentales para el desarrollo personal y social, según Bernal (2010), al igual que la enseñanza de valores prosociales y habilidades.

En relación con la comprensión emocional, una tendencia en los niños de los tres grupos de la muestra es que son capaces de identificar y nombrar correctamente emociones básicas como la alegría la tristeza y la ira, siendo esta predominante en los niños agresivos. Se presentan mayores dificultades en aquellas de carácter más complejo como la culpa, vergüenza, celos envidia. En el caso de las dos primeras, condicionado por el desarrollo moral y de la autoconciencia, pues requieren de un mayor conocimiento del yo y de las normas morales establecidas (Etxebarria, 2009), en las dos últimas por ser poco aceptadas socialmente en el contexto cubano.

También se advierte un escaso vocabulario emocional, pues se emplean términos imprecisos como “bien, “mal”, “normal”, no disponiendo del léxico para expresar claramente sus emociones mediante verbalizaciones, aunque al evaluarse la explicación dada y la descripción de las manifestaciones que experimentan ante dichas situaciones, es posible reconocer que existe una correcta identificación. En este sentido es necesario considerar, dada la estrecha relación pensamiento-lenguaje, que este se caracteriza por su carácter concreto en la etapa escolar, aunque hubo diferencias individuales entre los niños agresivos y no agresivos del estudio que pudieran estar dadas por la estimulación que reciben en el medio social en el que se desarrollan, aspectos que deben profundizarse en futuras investigaciones. Al respecto, algunos autores

(Andrés-Roqueta, Benedito, & Soria-Izquierdo, 2017; Roqueta et al., 2012) destacan la relación entre competencias emocionales y habilidades pragmáticas del lenguaje, explicado a partir de las propiedades de este como instrumento de representación cognitiva y de comunicación social. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Blanco (2018) y Méndez (2016).

El instrumento utilizado para la evaluación de la comprensión de emociones (TEC) de Pons, Harris y de Rosnay (2004) intenta eliminar la influencia de la complejidad lingüística en su diseño, enfrentando la argumentación de que las relaciones entre lenguaje y comprensión de estados mentales quizás simplemente reflejen la complejidad lingüística de los tests utilizados. Sus resultados mostraron un curso ascendente, apreciándose mejores resultados en aquellos componentes del nivel externo y menos favorables en el nivel reflexivo en los tres grupos. Según F. Pons et al. (2014) ello se debe a que dichas adquisiciones se desarrollan durante la etapa escolar. Los resultados obtenidos por los dos grupos de niños agresivos, al compararse con otros estudios en diversos países aplicando esta metodología (Albanese et al., 2006; Filipa, 2012; Rocha et al., 2015; Sprung et al., 2015) y con los niños sanos estudiados, son muy bajos, lo que revela como un elemento distintivo de los mismos las dificultades en la comprensión emocional. Dichas dificultades fueron significativas en el nivel reflexivo, especialmente en el componente relacionado con la identificación de estrategias de regulación emocional.

En los niños sanos la estrategia más utilizada es la distracción conductual, guardando relación con lo planteado por Henao (2013), quien refiere que en la etapa escolar se produce un predominio de estrategias conductuales y cognitivas, aunque reconoce mayor empleo de las conductuales, siendo más difícil las cognitiva, describiendo su alcance al final del período. En los niños agresivos se pudo apreciar ausencia de regulación emocional, lo cual lleva a una expresión desajustada de las emociones, en ocasiones a partir de respuestas agresivas, siendo

necesario el reconocimiento de otras alternativas más eficaces que le permitan responder más adaptativamente ante situaciones generadoras de malestar emocional.

Tomando como referente la escasez de estudios que aborden el desarrollo emocional del escolar y su relación con comportamientos agresivos, en el contexto nacional, así como la pobre potenciación del componente emocional por parte de los principales agentes de socialización, se hace necesario continuar profundizando en la temática en posteriores investigaciones, con el fin de obtener análisis más profundos y que permitan desarrollar propuestas interventivas para potenciar el desarrollo emocional de los niños desde sus principales contextos de actuación y desde la individualidad. Por tanto, sería recomendable también su extensión a muestras más amplias y diversas, para un mayor alcance en la línea de investigación.

Conclusiones

- ✓ Los niños ubicados en el indicador 4 mostraron elevados niveles de agresividad, tanto directa como relacional, con predominio de esta última. Un hallazgo interesante fue la identificación de manifestaciones agresivas indirectas, desplazadas hacia objetos, todas ellas expresadas de forma reactiva fundamentalmente, como mecanismo para la autodefensa.

- ✓ Existió un predominio de la ira dentro de las emociones displacenteras más frecuentes, así como de la alegría, dentro de las placenteras. Fueron constatadas dificultades en la comprensión emocional de manera general, siendo más evidentes en el nivel reflexivo, específicamente en los componentes que hacen referencia a las estrategias de regulación emocional y la comprensión de emociones mixtas.

- ✓ Todos los niños ubicados en el indicador 4 mostraron diferencias significativas en cuanto a los niveles de agresividad al compararse con aquellos sin dichas manifestaciones. Las distinciones entre los grupos de niños agresivos se relaciona con la agresividad directa, predominando en los aquellos del indicador 4, aunque ambos mostraron altos niveles de agresividad relacional.

- ✓ No se evidenciaron diferencias significativas con respeto a la comprensión emocional entre ambos grupos de niños con manifestaciones de agresividad, aunque sí con respecto a sus pares etarios sin dichas manifestaciones. Los niños con manifestaciones agresivas experimentan con mayor intensidad emociones como la ira, mostrando más dificultades en el nivel reflexivo de la comprensión, fundamentalmente reconocimiento de las estrategias de regulación emocional empleadas, así como en la identificación de la ambivalencia emocional. Sin embargo, en ambos grupos con conducta agresiva se evidenció mejores resultados, respecto a los niños sanos, en la comprensión de la influencia del recuerdo en las emociones presentes.

Recomendaciones

✓ Continuar avanzando en la línea investigativa sobre la comprensión emocional en muestras más amplias, así como extenderla a otros contextos y emplear alternativas metodológicas que permitan profundizar en aspectos cualitativos del fenómeno estudiado.

✓ Realizar estudios que permitan explicar la relación entre el comportamiento agresivo y variables emocionales, así como propiciar una mayor participación de las familias y los maestros, como principales agentes de socialización para el desarrollo emocional infantil.

✓ Diseñar acciones interventivas encaminadas a potenciar la educación de las emociones en los niños estudiados, como una alternativa para la disminución de las manifestaciones agresivas y despliegue de conductas prosociales.

Referencias Bibliográficas

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica.* Universitat de Barcelona, Barcelona.

Aldana, J. S., & Seáñez, A. H. L. (2017). Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-51

Angulo, L. (2015.). Elaboración del Cuestionario Infantil de Emociones (CIE). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

Ato, E., González, C., & Carranza, J. (2004.). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. Anales de Psicología., 20.(1).

Bandura, A. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.

Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. Psico, 39(2), 139-151.

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.

Berastegi, J. (2007). Desarrollo emocional: Educación Primaria. Psicología Online.

Berastegi, J. (2008). ¿Cómo se clasifican las emociones? Psicología Online.

Berkowitz, L. (1996). Agresión: causas, consecuencias y control. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bernal, L. V. L. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 31*, 274-293.

Bermúdez, M. P., Teva, I. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. Universitas Psychologica, 2(1), 27-32.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.

Blustein, J. (1996). Intervention with excessively aggressive children: conceptual and ethical issues. En C. F. Ferris y T. Grisso (Eds). Understanding aggressive behavior in children (pp. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.

Brendgen, M. y Troop-Gordon, M. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. Journal of Abnormal Child Psychology, 43, 1-4. doi 10.1007/ s10802-014-9939-9.

Buss, A. H. (1961). The psychology of aggression. Oxford, England: Wiley.

Carrasco Ortiz, M. A. y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Acción Psicológica, 4(2), 7-38.

Caprara, G. V., Barbanelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimargdo, Ph. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. Psychological Science, 11(4), 302-306.

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. Personality and Individual Differences, 48(8), 865-962.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(23), 383- 394.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de Estudios Sociales, 15, 47-58. Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. Journal of Youth and Adolescence, 35(1), 11-24.

Cohen Imach, S. (2015). El comportamiento agresivo en adolescentes. Una disfunción en las habilidades sociales. En Contini, N. (Comp.), Agresividad en los adolescentes de hoy. Las habilidades sociales como claves para su abordaje (pp.61-90) EDUNT: Tucumán (Argentina).

Contini, N. (en prensa). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. Revista Psicodebate.

Crick, N. R., Casas, J. F. y Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. Current Directions in Psychological Science, 11, 98-101

Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.

Del Barrio, V., Moreno, C. & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. Clínica y Salud, 13(1), 33-50.

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.

Dovidio, J. F. & Penner, L. A. (2004). Helping and altruism. En M. B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), Emotion and motivation. Perspectives on social psychology (pp. 247-280). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. Annual Review of Psychology., 30, 527-554.

Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. Papeles del psicólogo,30(1), 74-85.

Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology (2nd. ed., pp. 627-664). Hoboken, NJ: Wiley.

Fernández, I.(1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.: edicion uno y dos.

Gallardo, P. (2006). EL desarrollo emocional en la Educación Primaria. *Cuestiones Pedagógicas, 18*, 143-159.

Garaigordobil, M. (2009a). Intervención socioeducativa para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Organización y Gestión Educativa, 3, 31-32.

Garaigordobil, M. (2009b). Factores familiares, escolares y personales que favorecen la convivencia. IHITZA, 29, 25.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión Teórica y Estrategias de Intervención. Madrid: Pirámide.

Guerra, V. M. (2003.). Particularidades psicológicas de la ansiedad clínica en escolares de 8 a 10 años. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

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.

Henao, G. and García, M. (2009). Familial interaction and emotional development in boys and girls. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), pp. 785-802.

Henao, G. C. (2013). Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil.

Lacunza, B., Caballero, V. Contini, N. y Llugdar, A. (en prensa). Estudio psicométrico del Cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) en adolescentes tempranos de Tucumán (Argentina). Psicología desde el Caribe. Revista de la Universidad del Norte

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. International Journal of Behavioral Development, 27, 122- 133.

López, R. & De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. Aula Abierta, 39(1), 59-68.

Machado, C., Bertazzi, R., Araya, R. y Rossi, P. (2014). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among brazilian adolescents. Pediatrics,15(49), 1-11. doi 10.1186/ s12887-015-0367-y.

Martinez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. Diversitas, 6(1), 111-121.

Méndez, T., Angulo, L., & Guerra, V. (2016). *Características de la expresión y comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años, Vueltas, Villa Clara.* Universidad Central Martha Abreu de Las Villas.

Mestre, M. V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado & V. Mestre (Eds.), Psicología moral y crecimiento personal (pp. 181-190). Barcelona. Ariel.

Mestre, V, Samper, P. & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 36(3), 445-457.

Mestre, V., Samper, P. & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. Psicothema, 14(2), 227-232.

Mestre, V., Tur, A., Samper, P. & Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. Ansiedad y Estrés, 16(1), 33-45.

Mestre, V., Tur, A., Samper, P. & Malonda, E. (2011). Programa de educación de las emocions: La Con-Vivencia. Valencia: Tirant Lo Blanc.

Moyer, K. E.(1976). The psychobiology of aggression. New York: Harper and Row.

Moyer, K. E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. Comunications in behavioral biology, 2, 65-87.

Samper, P., Aparici, G. & Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. Acción Psicológica, 4(2), 155-168.

Samper, P., Tur, A., Mestre, V. & Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. International JourEmociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia Universitas Psychologica V. 11 No. 4 octub r e-dici embr e 2012 1275 nal of Psychology and Psychological Therapy, 8(3), 431-440.

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. Doctoral Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009.

Piaget, J. (2001). La representación del mundo en el niño. España: Ediciones Morata.

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.

Posse, R. &. (1999).). Para el niño: el arte de saber educar. España: Editorial Safeliz.

Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. European Journal of Education and Psychology, 2(3), 211-222. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574004.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. P. B. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición ed.). México D.F: McGRAW-HILL

Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley P. H. y Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and inûuence: A longitudinal social network analysis. Social Development, 19(3),515-534.

Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

Tur, A. M., Mestre, V. & Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. Acción Psicológica, 3(3), 207-221.

Vaish, A., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. Developmental Psychology, 45(2), 534-543.

Velázquez, S. (2004). Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender y ayudar. Buenos Aires: Paidós.

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

Vissupe, M. D., Angulo, L y Guerra, V.M. (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), 2.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.

Por este medio se solicita su consentimiento para formar parte de la investigación la cual posee como objetivo general la caracterización de la comprensión emocional en escolares para su posterior potenciación a partir de labor de los docentes y la familia. La información obtenida será usada con absoluta confidencialidad y solo con fines científicos, y se reconoce el derecho de abandonar el estudio en el momento que estime conveniente.

Una vez informados sobre los objetivos y particularidades de la misma, manifiesto el consentimiento para que tanto mi hijo como yo formemos parte del estudio.

Para que así conste:

_____ _____

Nombre y apellidos (padres o tutor legal). Firma

Anexo 2. ESCALA DE AGRESIVIDAD

Instrucciones:

A continuación se describen algunas situaciones que pueden sucederte en la escuela. En cada punto, marca con una cruz la opción que refleja el comportamiento

más parecido al tuyo. Puedes responder: Si, A veces, o No.

No existen respuestas correctas o incorrectas, necesitamos que seas lo más

sincero posible.

	Sí	A veces	No
Cuando estoy enojado con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”.			
Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que			

no se junten con esas personas.
Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.
Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.
Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo.
Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.
Cuando estoy enojado con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.
Soy una persona que se pelea con los demás.
Soy el tipo de persona que le dice a otros "no voy a ser más tu amigo".
Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros.
Soy una persona que insulta a los demás.
Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.
Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás.
Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos.
Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien.
Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.
Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.
Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.
Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás
Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.
Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros.
Para conseguir lo que quiero, les digo a otros "no voy a ser más tu amigo".

Anexo 3. CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Nombre: _____

Edad: ___Sexo: F ___M ___Grado: ___

Juan es un niño como tú que pasa por varios momentos. Debes responder las preguntas que se realizan en cada situación, teniendo en cuenta cómo crees que se sentiría él. ¡Empecemos ya!

Situación	¿Cómo se siente Juan?	¿Por qué consideras que se siente así?
Lo llevan a pasear.		
Quiere el juguete de otro niño(a) y no lo puede tener.		
Alguien que quiere mucho se enferma.		
Lo felicitan por algo que hizo bien		
Existe algún problema que no sabe cómo resolver		
Su amigo lo deja y se va a jugar con otro niño.		
Muchas personas a su alrededor se burlan de él.		
Piensas que saldrá bien en la prueba aunque esté difícil.		
Coge algo sin pedir permiso y se le rompe.		
Lo tratan mal sin motivo alguno		

Anexo 4. Guía de observación

Indicadores:

Principales manifestaciones de agresividad.

Intensidad de estas manifestaciones.

Frecuencia con la que aparecen estas manifestaciones.

Situaciones que las generan.

Emociones que predominan.

Intensidad de las emociones.

Formas de expresión de estas emociones.

Duración de la expresión de estas emociones.

Regulación de emociones.

Anexo 5: Entrevista psicológica semiestructurada al niño.

Indicadores

1. Datos sociodemográfico y personales:

-Edad: -Sexo: -Grado:

-Convivencia:

-Rendimiento académico:

-Motivación por el estudio:

-Relación con la familia:

-Relación con los iguales:

2. Manifestaciones de las emociones:

-Expresiones verbales:

¿Cómo te sientes ahora mismo?

¿Cómo te has estado sintiendo últimamente?

Te sientes así: siempre ___ algunas veces ___ casi nunca ___

¿Puedes reconocer cómo te sientes a cada momento?

(Qué haces cuando estás o Cómo sabes cuando alguien está)

-Significado atribuido a cada emoción

Situaciones asociadas a cada emoción: en la familia, la escuela y otros contextos

¿Qué haces para dejar de estar?

¿Te das cuenta cuando una persona está? ¿Cómo se ve?

Anexo 6: Informe del escolar al maestro

Actualmente se está realizando en su institución un estudio con el objetivo de caracterizar las emociones de los escolares de 8 a 10 años. Para el desarrollo del mismo se requiere de su colaboración. A continuación, se le presentan una serie de preguntas, a las cuales usted debe responder, teniendo en cuenta el conocimiento que posee de su alumno(a). La información que se ofrezca será estrictamente confidencial. Le agradecemos por su contribución.

Datos generales del profesor:

Nombre y Apellidos: _____

Edad: ____ Sexo: ____ Años de experiencia laboral: _____ Grado de escolaridad:

_____

Asignatura(s) que imparte: _____

Tiempo aproximado que ha interactuado con el alumno(a): _____

Datos del alumno(a):

Rendimiento académico: alto__ medio___ bajo____

Disciplina: Disciplinado__ Poco disciplinado ___ Indisciplinado__

Asistencia a las actividades: a todas __ solo a las académicas__ solo a las extracurriculares__ a ninguna__

Motivación: muestra interés por el estudio__ se muestra interesado en ocasiones__ se muestra desinteresado__

Relaciones del alumno(a) con el maestro: buenas ___ regular__ mala__

Relaciones de la familia con la escuela: buenas ___ regular__ mala__

Relaciones de la familia con el alumno(a): buenas __ regular__ mala__

Relaciones del alumno(a) con los compañeros: buenas __ regular__ mala__

Aspectos relacionados con las emociones

1. Emociones que predominan: placenteras___ o displacenteras__

   Cuáles_____

   _____

2. Marque con una (x), según corresponda, para cada una de las afirmaciones siguientes, teniendo en cuenta las características emocionales del alumno(a) conocidas por usted:

   a) El estudiante puede identificar sus propias emociones.

      Sí___ No___ A veces___ No conozco___

   b) Puede identificar emociones presentes en otras personas, escritos, música u otra manifestación artística.

      Sí_____ No_____ A veces_____ No conozco_____

   c) Puede expresar correctamente sus emociones

      Sí_____ No_____ A veces_____ No conozco_____

   d) Especifique: tiende a ocultar sus emociones__ tiende a expresar abiertamente sus emociones de manera desajustada__ tiende a expresar sus emociones considerando el contexto y la situación__

Aspectos relacionados con las manifestaciones de agresividad

Principales manifestaciones de agresividad.

Intensidad de estas manifestaciones.

Frecuencia con la que aparecen estas manifestaciones.

Situaciones que las generan.

Anexo 7: Test de Comprensión Emocional (TEC)

CODE:

Test of Emotion Comprehension (TEC)
Score sheet / Niños - Spanish Version
Francisco Pons & Paul L. Harris

Child's Name: Child's Birthday: Child's Gender: Child's Mother tongue(s) & Other language(s):	Mother's highest education & current profession:
Gender & Birthday of Child's Sibling(s) (if any):	Father's highest education & current profession:
Child's School/Kindergarten & Degree:	Examiner, Date & Duration of Examination:

Remarks (e.g. overall impression of the child's mood, security, motivation, verbal & non-verbal skills)

Pág.	Componentes	Respuestas				Observaciones
1	Ia-Triste	Feliz	**Triste**	Enfadado	Bien	
2	Ib-Feliz	**Feliz**	Triste	Bien	Asustado	
3	Ic-Enfadado	Feliz	Bien	**Enfadado**	Asustado	
4	Id-Bien	Feliz	Triste	Enfadado	**Bien**	
5	Ie-Asustado	Feliz	Bien	Enfadado	**Asustado**	
6	IIa-Tortuga	Feliz	**Triste**	Enfadado	Bien	
7	IIb-Regalo	**Feliz**	Triste	Bien	Asustado	
8	IIc-Hermano	Feliz	Bien	**Enfadado**	Asustado	
9	IId-Autobús	Feliz	Triste	Enfadado	**Bien**	
10	IIe-Monstruo	Feliz	Bien	Enfadado	**Asustado**	
11	*III-P.Control*	*A J. le gusta mucho la Coca-Cola (ayuda)/A P. no le gusta nada la Coca-Cola (ayuda)*				
11	IIIa-José	**Feliz**	Triste	Bien	Asustado	
11	IIIb-Pedro	Feliz	**Triste**	Bien	Asustado	
12	*III-P.Control*	*A D. no le gusta nada la lechuga (ayuda)/A J. le gusta mucho la lechuga (ayuda)*				
12	IIIc-Daniel	Feliz	**Triste**	Bien	Asustado	
12	IIId-Juan	**Feliz**	Triste	Bien	Asustado	
13	*IV- P.Control*	*El conejo no lo sabe (ayuda)*				
13	IV-Conejo	**Feliz**	Bien	Enfadado	Asustado	
14-16	*V- P.Control*	*C. se siente feliz (ayuda)*				
17	V-Foto	Feliz	**Triste**	Bien	Asustado	
18	VI-Tristeza	Tapar	Hacer	**Pensar**	Nada	
19	VII-Ocultar	Feliz	Bien	**Enfadado**	Asustado	
20	VIII-Mixtas	Feliz	Trist/Asus	**Feli/Asus**	Asustado	
21	*IX- P.Control*	*No, no está bien (ayuda)*				
21	IXa-Resistir	**Feliz**	Triste	Enfadado	Bien	
22-23	IXb-Mentir	Feliz	**Triste**	Enfadado	Bien	

© Francisco Pons & Paul L. Harris, Oxford University, 2000

(Test of Emotion Comprehension (TEC) – Spanish version – Translated by Carlos Hernandez Blasi & Francisco Pons)

Anexo 8: Entrevista psicológica semiestructurada al padre/madre del menor

Sexo: Mujer__ Hombre__

Parentesco: Madre__ Padre__ Tutor__

Edad: __

Estudios cursados: __

Ocupación laboral: __

Situación familiar: __

Estado civil: Casado/a __ Soltero/a__ Divorciado/a __ Viudo/a __ Unión consensual _

Tipo de familia:

Viven los dos padres con los hijos: __

Vive solo uno de los padres con los hijos: __

Vive con una nueva pareja y con los hijos de ambos: __

Vive con otros miembros de la familia que no son los padres: __

Otra (comentar)…

Número de hijos: __ Edades de los hijos: __

Principales manifestaciones de agresividad (gestos, expresiones faciales, conductuales y verbales)

Emociones que predominan.

Situaciones que las generan.

Estrategias de regulación

Anexo 9. Niños con manifestaciones de agresividad. Datos generales.

Rendimiento Académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
alto	1	10.0	10.0	10.0
medio	2	20.0	20.0	30.0
bajo	7	70.0	70.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

Disciplina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
poco disciplinado	3	30.0	30.0	30.0
indisciplinado	7	70.0	70.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

Asistencia a las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
solo a las académicas	10	100.0	100.0	100.0

Motivación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

muestra interés por el estudio	2	20.0	20.0	20.0
se muestra interesado en ocasiones	5	50.0	50.0	70.0
se muestra desinteresado	3	30.0	30.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

Anexo 10: Escala de agresividad.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Cuando estoy enojado con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”.	10	1	3	2,00	,667
Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas.	10	2	3	2,40	,516
Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.	10	1	2	1,80	,422
Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.	10	1	3	2,30	,823
Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo	10	1	3	2,40	,843
Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.	10	1	3	2,00	,471
Cuando estoy enojado con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.	10	1	3	1,40	,699
Soy una persona que se pelea con los demás.	10	1	3	1,90	,568
Soy el tipo de persona que le dice a otros “no voy a ser más tu amigo”.	10	1	2	1,30	,483
Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros.	10	1	2	1,40	,516
Soy una persona que insulta a los demás.	10	1	2	1,90	,316
Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.	10	1	2	1,10	,316
Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás.	10	1	3	2,00	,816
Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos.	10	1	3	1,30	,675
Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien.	10	1	2	1,30	,483
Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.	10	1	3	1,80	,632
Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.	10	1	3	1,90	,738
Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.	10	1	2	1,30	,483
Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás	10	1	2	1,20	,422
Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.	10	1	3	1,30	,675

Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros .	10	1	2	1,60	,516
Para conseguir lo que quiero, les digo a otros “no voy a ser más tu amigo”.	10	1	2	1,20	,422
N válido (según lista)	10				

Anexo: 11. Análisis de contenido de la entrevista semiestructurada a padres y niños.

Emociones

Como te has sentido últimamente	neutro	“Normal” “Más o menos”	5,7 10	3
	Emociones placenteras	“Contento con la nueva casa” “Bien”	1 6,8	3
	“Emociones displacenteras”	“Mal” “Preocupado por mi papá” “Mal, hoy es mi cumpleaños y mi mamá no se acuerda” “Preocupado, mi abuela está enferma”	2 3 4 9	4
Autoconocimiento de emociones: tristeza	Expresión fisiológica	“Me dan deseos de llorar” “Se me quita el hambre”	1,3,4,8,9 5	6

	Inhibición conductual	"No me dan deseos de nada" "No quiero hablar con nadie" "Me dan deseos de estar solo"	2 6,7 10	4
Preocupación		"Porque no dejo de pensar en algo" "porque hay algo que me preocupa mucho" "No me concentro en otra cosa" "Porque pasa algo malo y puede afectar a alguien que quiero"	2,4,6 1,5 3,7,9 8,10	
Ira	Manifestaciones conductuales	"me dan deseos de gritar" "me dan deseos de romper cosas" "me siento furioso con alguien" "algo me molesta"	1,6 2,3,4,8,9 5 7,10	10
Comprensión emocional en otros: tristeza	Expresión fisiológica	"Cuando llora"	1,2,3,5,6,7,9,10	8

	Manifestación conductual	"Cuando quiere estar solo" "Porque no quiere jugar"	4 8	2
Preocupación	Manifestación conductual	"Cuando está pensativo" "Cuando no presta atención a nada" "porque se queda mirando a un punto fijo" "Porque se aparta de los demás para estar solo"	1,5,6,7,8,10 2 3,9 4	10
Ira	Manifestación conductual	"Da golpes" "Se faja"	2,7,8 4,5	5
	Expresión facial	"por la cara"	1,9	2
	Expresión verbal	"Porque ofende" "dice cosas a los demás" "Cuando grita"	3 6 10	3
Situaciones que generan emociones displacenteras: tristeza	Vínculo familiar-situaciones familiares	"Que mi mamá me regañe" "discusiones y/o golpes en el hogar" "Recibir golpes en	1,8 4,7 5,9,10	10

		el hogar” “Ausencia de la madre” “Ausencia del padre” “Burlas”	2 3 6	
Preocupación	Vínculo familiar-situaciones familiares.	“enfermedad” “no saber nada de mi papá” “no poder dormir en la casa” “No tener que comer”	3,6,10 2 4 5	6
	Contexto escolar	“salir mal en una evaluación” “Volver a repetir el año” “Que me lleven para la escuela de conducta”	1 8 7,9	4
Ira	Violencia en contexto familiar	“Ver a mi padrastro dándole a mi mamá” “Que haya peleas en la casa” “Que me den golpes” “Que mis padres me dejen solo”	4 5 7 1	5

		“Que la policía se lleve a mi papá”	2	
	Contexto escolar	“Que se burlen de mí en la escuela” “Que me hagan pasar penas en la escuela” “Que no me presten las cosas” “Que la maestra me grite” “Que otros niños me ofendan”	3 6 10 9 8	5

Regulación emocional

Situaciones	Recursos empleados	Verbalizaciones	Sujetos	Frecuencia
Acciones para dejar de estar triste	Disregulación-Aislamiento	“Me acuesto un rato” “me encierro en el cuarto” “Trato de apartarme de lo que me hace sentir triste”	4 6 9	3
	Distracción conductual	“hago algo que me guste” “Juego con mis amiguitos” “Salgo de la casa a jugar”	8 10 2	5

		"Veo televisión" "Me voy para el parque"	3 5	
	Disregulación	"Espero a que se me pase"	7	1
	Búsqueda de afecto	"Abrazo a mi mamá"	1	1
Acciones para dejar de estar bravo	Disregulación con empleo de conductas agresivas	"Grito" "Doy golpes en la pared" "Tiro algo" "Me fajo con quien me moleste" "Rompo lo que tenga en la mano"	1,6 2 3 4 5	6
	Aislamiento	"Salgo corriendo" "Me voy de allí" "Me subo en el techo" "No le hablo a nadie hasta que se me pase"	7 8 9 10	4
Si un compañero no quiere prestar algo, que haces?	Empleo de manifestaciones de agresividad física.	"Quitárselo" "Asustarlo" "Me fajo con él"	6 8 10	3
	Empleo de manifestaciones de agresividad	"Discutir con él" "Decirle que me lo	2,4	4

	verbal.	tiene que dar porque las cosas se prestan" "Amenazarlo"	3 5	
	Empleo de manifestaciones de agresividad relacional.	"decirle que si no me lo da no dejaré que nadie juegue con él"	7	1
	Empleo de la comunicación	"Volver a pedírselo" "Convencerlo de que me lo preste"	1 9	2
Si un compañero se burla de ti o dice algo que no te gusta	Empleo de manifestaciones de agresividad verbal.	"Burlarme de él" "Decirle cosas"	1,9,10 2,5,8	6
	Empleo de manifestaciones de agresividad físicas.	"Pegarle" "Tirarle algo" "Esperarlo a la salida y fajarme con él"	3,4 6 7	4

Categoría	Codificación	Dato bruto	Sujetos	Frecuencia
Manifestaciones de alegría	Expresiones faciales, verbales y corporales	"se ríe" "salta" "Aumenta el tono de la voz" "Se ríe alto" "Corre de un lado a otro"	1,2,3,4,7,9,10 3,5,6,10 1,4,10 5,6,8 2	10
	Manifestaciones artísticas	"canta" "baila" "Imita artistas" "Escucha música"	1,9 4,9 3 8	5
	Muestra de afecto	"Abrazos y besos"	2,6	2
	Diversión	"Sale a jugar"	7,8	2
Manifestaciones de tristeza	Expresión fisiológica	"Llora"	Todos	10
	Expresión facial y corporal	"agacha la mirada" "Desvía la mirada" "Se queda mirando a un punto fijo" "Se encierra en el cuarto" "Se acuesta en la cama" "se niega a comer"	3,8,9 2 1 4 4,5 10	8
	Expresión verbal	"Se queda callado, no habla"	1,3,6,7,10	5

Manifestación de Ira	Expresión facial y corporal	"Engurruña las cejas" "se enfurece" "tuerce los ojos" Tensa la mandíbula Engurruña la frente	2,7,9,10 3 4 1,6 5,6	9
	Expresión conductual	"Tira objetos" "da golpes en la pared" "Se va de la casa" "Da golpes a los demás" "Se encierra en el cuarto" "grita" "da patadas"	2,3,5,7,8,10 1,2,7,9 4,9 4,10 4 1,2,3,5,8 5,6,8	10
Manifestación de ansiedad	Expresión fisiológica	"Come" "Se come las uñas"	1,3 8	3
	Expresión conductual o motora	"Intranquilidad" "Camina de un lado a otro" "muerde el lápiz" "Cambio constante de actividad" "Sudoración en las manos" "Caída del pelo" "movimiento constante de las	5,6,8,9 4,7 2,10 1,6,10 1,8 2 3,4,5,10	10

		piernas” “movimiento involuntario de las manos”	 3	
Manifestaciones de celos	Expresión conductual o motora (Inhibición)	“se aísla” “Se niega a hablar” “abandona el lugar”	2,5,10 5,7,10 5	4
	Expresión conductual o motora	“llama la atención” “se enfurece” “trata de estar en contacto físico con la persona a la q cela” “Aparta a quien amenace con quitarle su protagonismo”	1,3,6,8 10 1,3,7 1	6
	Expresión subjetiva de pérdida	“A él (ella) sí y a mí no” “Tú quieres más a (x) que a mí” “Mi mamá es mía” “yo te quiero más que… “	2,9 2,7 8 8	4
	No se reconoce o no se identifica	“No tengo idea” “Creo que no es celoso”	4 4	1
Manifestaciones de envidia	Negación	“No es un niño envidioso” “No”	1,3,5,6,9 8	6

	Manifestaciones conductuales	"Le quita las cosas a los demás" "mira a los otros con rabia"	2,7 2	2
	Manifestaciones verbales	"Él tiene y yo no" "yo quiero eso que él tiene"	7 7	1
	No se identifica o no se reconoce o no se menciona	"no sé"	4	1
Manifestaciones de orgullo	Demostración de los logros.	"Cuenta a todos lo que hizo para ganarse algo" "Enseña a todos sus logros" "Se lo dice a todos"	3,4,8,10 1,2,3,4,6,10 1,3,5,9	9
	Manifestaciones físico-motoras	"Hiperactividad" "Muestra de satisfacción" "Felicidad"	4,5,9 1,2,6,7 8,10	9
Manifestaciones de culpa	Expresión fisiológica	"llora"	1,3,8	3
	Expresión verbal	"sabe que cometió errores, después de eso se disculpa y se justifica" "pide disculpas" "Evita hablar"	1,2,5,6 3,4,7,9 10	9
	Expresión comportamenta	Se aísla de todos Muestra afecto como	3,10	3

	l	forma de pedir perdón Se encierra en el cuarto	8 10	
Manifestación de vergüenza	Evitación	"No quiere salir de la casa" "No quiere enseñar lo que hizo" "No quiere hablar de lo que hizo"	1,5 1,2,3,6 5,10	6
	Expresión facial o corporal	"Baja la cabeza" "Desvía la mirada hacia el suelo" "Se enrojece"	2,5,7 6,7,9 8	6
	Muestra de afecto	"Busca afecto, comprensión, apoyo"	2	1
	Expresión verbal	"Se queda callado"	4	1
	Expresión fisiológica	"Llora"	10	1

Pregunta 2: Situaciones generadoras de emociones placenteras y displacenteras:

Categoría	Codificación	Dato bruto	Frecuencia	Porciento
Situaciones generadoras de alegría	Juegos- Diversión	"Juegos en la computadora" "salir a jugar con amigos" "Ir al parque" "Jugar" "Fiestas de	1 2,3,6,10 8,9 8	7

		cumpleaños” “Viajes o salidas en familia”	9 1	
	Recompensa	“Cuando quiere algo y lo tiene” “Cuando lo complacen”	3,6,10 5,10	4
	Vínculo familiar	“Cuando hace algo con la madre” “cuando ve al padre Cuando	2 2	1
	Por contagio emocional	“Cuando alguien ríe”	3,9	2
	Negación	“no sé” “hace tanto que no veo a mi hijo reírse”	4 4	1
Situaciones generadoras de tristeza	No vínculo paterno	“No ver al padre en días” “Tocar temas relacionados con las faltas de visita de su padre”	2,3,4,10 2,3,10	4
	Castigo	“Cuando lo castigo y le quito lo que quiere” “Cuando lo regañan” “cuando no puede salir a jugar” “cuando le meto”	1 6,8 1,2,8,10 4	6
	Enfermedades	“Cuando alguien en la	1,5,7	3

		casa se enferma” “Cuando está enfermo”	 5	
	Otras situaciones	“Cuando no puede ir a la escuela” “cuando no hay nada de comer en casa” “Cuando hay discusiones en la casa”	4 4 9	2
Situaciones generadoras de Ira	Amenaza de daño familiar	“cuando el padrastro agrede al hermano o a la madre” “Cuando alguien amenaza con hacerle algo a alguien de la familia” “Cuando algún niño quiere pegarle a su hermano (a)”	4 2,3,8 1,4	5
	Incumplimiento de deseos	“cuando no hace lo que él quiere” “cuando no logra algo” “cuando no puede tener lo que quiere”	1,3,10 5,7 5,8,10	6
	Ofensas personales	“Que lo critiquen” “que se burlen de el”	2,6,9 1,4,9	5

Situaciones generadoras de ansiedad	Separación	"Tiempo sin ver al padre" "Tiempo sin ver a la madre" "quedarse solo en casa"	2,3,4 2 4,10	4
	Conflictos parentales	"Discusiones en casa" "Que sus padres peleen" "Problemas del padre con la policía"	4,5,7,8 5,6,10 2,4	7
	Castigo	"Que lo castiguen" "Que no lo dejen jugar" "no poder ver muñequitos"	3,9 1,8,10 1	5
	Evaluación en el ámbito escolar	"Tener evaluaciones en la escuela"	1	1
Situaciones generadoras de celos	Contexto escolar	"Cuando reconocen el trabajo de otros niños en el aula" "Cuando la maestra tiene manifestaciones de cariño hacia otros niños"	1,2,8 1,5,10	5
	Familiares	"Cuando pasa tiempo, su madre con	1,3,8	4

		la hermana (o)” “Cuando familiares le dan cariño o celebran a otros niños frente a él”	10	
	No reconocen	“no sé”	4,6,7,9	4
Situaciones generadoras de envidia	Negación	“No es así”	1,3,5,6,8,9	6
	Logros escolares	“Cuando algún niño tiene mejores resultados académicos que él”	2,10	2
	Asociadas tenencia de objetos	“Cuando alguien tiene un juguete que él quiere” “Cuando algún niño tiene mejores juguetes o cosas que él”	2 2,7	2
	No reconoce	No se	4	1
Situaciones generadoras de orgullo	Manifestaciones artísticas	“Cuando dibuja” “Cuando baila” “Cuando crea algo nuevo con papel o plastilina”	2 10 1	3
	Logros personales	“Si obtiene buenas	1,2,3,8,10	7

		notas” “Si lo elogian por ayudar en casa” “Cuando la maestra lo elogia por buenos resultados y buen comportamiento” “Cuando gana algún premio o diploma” “Cuando alguna persona mayor resalta sus cualidades”	1 2,7,10 8 6	
	No reconoce	…	4,5	2
Situaciones generadoras de culpa	Acción incorrecta o Incumplimiento de normas	“Cuando hace algo mal hecho” “Cuando empuja a alguien” “Cuando algún niño sale lastimado por él” “Cuando sale fajado con su hermano y le da algún mal golpe” “Cuando hay discusiones en casa por algo que hizo mal” “Cuando hace llorar a otro niño”	3,5,6,8,10 7 1,6,9 2,8 1,2,5 1,8	9

	No se ajusta	"No quiere que le den golpes al hermano"	4	1
Situaciones generadoras de vergüenza	Exhibición en público	"Que lo vean desnudo" "Mostrar cicatrices"	1,8 2	3
	Regaño	"Cuando lo regañan delante de los amiguitos" "Cuando hace cosas que no debe"	1,2,6,10 1,3,7,8	7
	Críticas	"Cuando lo ofende el padrastro" "Cuando lo critican en la escuela" "Cuando ofenden al padre en la escuela" "Cuando se burlan de él"	4 3,5,8 2 9	6

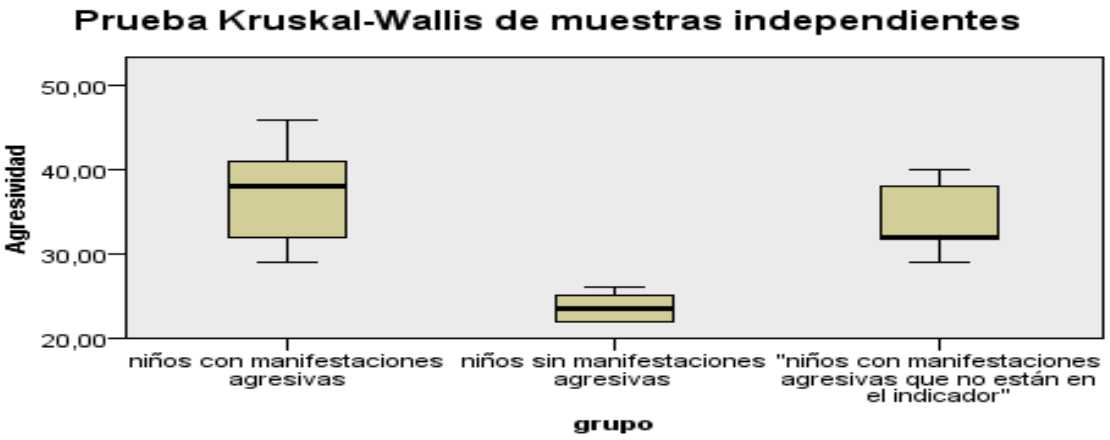
Anexo 12: Comparación de agresividad por ítems entre los tres grupos.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Cuando estoy enojado con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
7	La distribución de Cuando estoy enojado con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,504	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Soy una persona que se pelea con los demás. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de Soy el tipo de persona que le dice a otros “no voy a ser más tu amigo”. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,163	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,089	Retener la hipótesis nula.
11	La distribución de Soy una persona que insulta a los demás. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
12	La distribución de Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros. es la misma	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,368	Retener la hipótesis nula.

	entre las categorías de grupo.			
13	La distribución de Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,017	Rechazar la hipótesis nula.
14	La distribución de Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,330	Retener la hipótesis nula.
15	La distribución de Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,142	Retener la hipótesis nula.
16	La distribución de Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,004	Rechazar la hipótesis nula.
17	La distribución de Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,004	Rechazar la hipótesis nula.
18	La distribución de Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,040	Rechazar la hipótesis nula.
19	La distribución de Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,757	Retener la hipótesis nula.
20	La distribución de Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,126	Retener la hipótesis nula.
21	La distribución de Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros . es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,016	Rechazar la hipótesis nula.
22	La distribución de Para conseguir lo que quiero, les digo a otros “no voy a ser más tu amigo”. es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,504	Retener la hipótesis nula.
Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.				

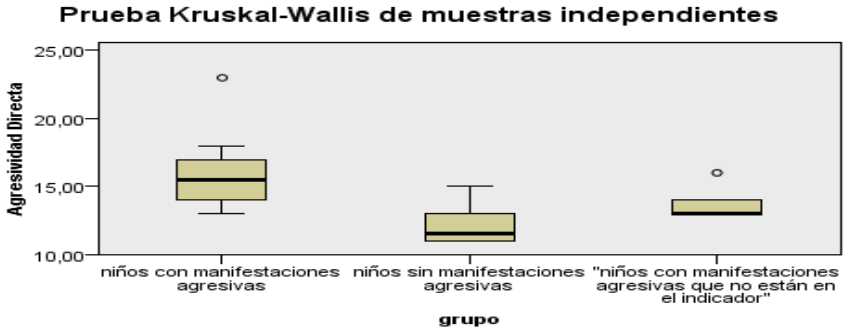
Anexo 13: Comparación de las formas de agresividad entre los tres grupos.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Agresividad es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Agresividad Directa es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Agresividad Relacional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.				



N total	30
Probar estadística	20,355
Grados de libertad	2
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.



N total	30
Probar estadística	14,388
Grados de libertad	2
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,001

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

N total	30
Probar estadística	19,754
Grados de libertad	2
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,000

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Situación1 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,399	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Situación2 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,028	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Situación3 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,817	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de Situación4 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,661	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de Situación5 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de Situación6 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,016	Rechazar la hipótesis nula.
7	La distribución de Situación7 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,075	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Situación8 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,517	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de Situación9 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,690	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Situación10 es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,214	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Anexo 14: Comparación de la comprensión emocional entre los dos grupos de niños agresivos.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Comprensión Emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,796[1]	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Nivel Reflexivo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	1,000[1]	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de Nivel Mental es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,796[1]	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de Nivel Externo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,529[1]	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de Simulación emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de Moral es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	1,000[1]	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de Expresión emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	1,000[1]	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Causas es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de Deseos es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Creencias es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	1,000[1]	Retener la hipótesis nula.
11	La distribución de Recuerdo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.
12	La distribución de Regulación es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.
13	La distribución de Mixtas es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,739[1]	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

[1]Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Anexo 15: Comparación de la comprensión emocional entre los tres grupos.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Comprensión Emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,018	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Nivel Reflexivo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,019	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Nivel Mental es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,383	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de Nivel Externo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,592	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de Simulación emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,399	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de Moral es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,251	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de Expresión emocional es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,328	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Causas es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,631	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de Deseos es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,197	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Creencias es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,163	Retener la hipótesis nula.
11	La distribución de Recuerdo es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,015	Rechazar la hipótesis nula.
12	La distribución de Regulación es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
13	La distribución de Mixtas es la misma entre las categorías de grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,668	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.