

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



Tesis presentada en opción al título académico de

MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: Particularidades de la comprensión emocional en escolares de 8-10 años con manifestaciones agresivas, en la ciudad de Camagüey.

Autora: Lic. Yipsandra Blanco Consuegra

Tutor: Dra. C. Vivian Margarita Guerra Morales

Santa Clara

2019

DEDICATORIA

A mi madre y mi abuela, las responsables de cada uno de mis logros, mis motivos de inspiración constante, porque cada día quiero seguir dándoles razones para que se sientan orgullosas de mí.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, porque a pesar de la distancia física que hoy nos separa, no ha estado ausente ni un momento, por apoyarme en cada una de mis decisiones, por ser junto a mi abuela las artífices de la mujer que soy hoy, y por enseñarme que las palabras “no puedo” no existen, solo existe “lo volveré a intentar”.

A mi abuela, mi luz, por su infinita paciencia y amor, por estar ahí incondicionalmente para mí, y porque es por ella y para ella cada uno de mis triunfos.

A mi novio Pedro, porque haber comenzado esta maestría se lo debo a él, por soportarme y ser capaz de amar hasta mis defectos, por motivarme e inspirarme, y porque este camino sin su apoyo no hubiera sido igual.

A mi tutora DrC Vivian, por enseñarme cada día a amar y respetar mi profesión, por ser para mí un ejemplo de dedicación, por abrirme las puertas de su corazón y permitirme allí tener mi pedacito.

A MSc.Lisandra, por su tiempo y dedicación para ayudarme, por ser una excelente profesional, ejemplo e inspiración para mí.

A Ari, por ser mi amiga y cómplice en cada una de mis locuras, porque sin ella todo esto no hubiera sido igual, porque para mí eres ejemplo de talento, humildad, consagración y perseverancia, porque me has acompañado en este camino hasta el final y siempre has estado ahí para mí.

A la DrC Idania Otero, por ser en este proceso un gran apoyo, por tener siempre una palabra de aliento, por su confianza en mí y por el cariño demostrado siempre.

A la Dirección Municipal de Educación, por permitirme realizar esta investigación, y especialmente a cada profesor de las escuelas, por su amabilidad en la acogida y su ayuda.

A mis amigas, DrC. Marisela y DrC. Anai, por apoyarme e impulsarme en todo momento, y ser como madres para mí, por su confianza, y creer en mí, incluso cuando yo no la hacía, y sobre todo por ser profesionales de la ciencia psicológicas merecedoras de todo mi respeto y admiración.

A Marlen, por estar ahí siempre que la necesito, por ser mi amiga del alma, por tener siempre una palabra de aliento, por apoyarme y entenderme, pero sobre todo por regalarme el maravilloso tesoro de su amistad.

A Yunior, por dedicarme su tiempo, por estar ahí siempre que lo necesito, por sus acertadas sugerencias siempre y por haber contribuido tanto a mi formación como profesional.

A mis compañeros de maestría, por ser los mejores sin duda, especialmente a mis queridas Vivian, Clarita, Yuliet, Yamila, Elizabeth y Mercedes, porque con ustedes compartí momentos maravillosos que quedarán por siempre en mi corazón.

A todo el claustro de la Maestría de Psicopedagogía, por brindarnos excelentes contenidos y sobre todo por brindarnos la posibilidad tomarlos como referentes a seguir en nuestras prácticas como profesionales de las ciencias psicológicas, doctores: Vivian, Idania, Dunia, Yunier, Ania, Piti, Maydell, Maira, Vanessa, Isaac, López Palacio.

A mi familia de Santa Clara, Leidy, Belkis y Olguita por acogerme en su casa y hacerme sentir como si estuviera en la mía, por brindarme tanto apoyo y cariño, gracias.

Gracias a todas las personas que han contribuido de una forma u otra a concluir este capítulo de mi formación profesional, a esas que a veces sin saberlo han dicho las palabras justas en el momento preciso, para seguir perseverante en mi lucha por alcanzar mis sueños.

RESUMEN

La investigación se realizó en la ciudad de Camagüey, en el período de abril a septiembre de 2018, con el objetivo caracterizar la comprensión emocional en los escolares de 8-10 años con manifestaciones agresivas y sus pares etarios sin manifestaciones de agresividad. Se empleó un enfoque mixto de investigación, a través de un diseño trasformativo concurrente (DISTRACT), con alcance exploratorio descriptivo. La muestra quedó conformada por 50 niños, 25 con manifestaciones y 25 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 cuanti y cuali, conjugando estadística descriptiva e inferencial con análisis cualitativo. Las manifestaciones de agresividad predominante, fue la agresividad directa ya sea física o verbal, según su forma, y según su función predomina la agresividad reactiva. Las principales emociones identificadas fueron, dentro de las placenteras la alegría y como displacenteras, la ira. Las dificultades en la comprensión emocional se vincularon con la tendencia a identificar, pero no nombrar las emociones. El nivel de comprensión más afectado fue el reflexivo, fundamentalmente en cuanto a la comprensión del componente moral de las emociones y el componente de las estrategias de regulación de la comprensión emocional. Las puntuaciones generales en la comprensión emocional fueron mayores en los escolares que no presentan manifestaciones de agresividad.

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

ABSTRAC

The research was conducted in the city of Camagüey, in the period from April to September 2018, with the objective to characterize the emotional understanding in school children of 8-10 years old with manifestations of aggressive and their peers age without manifestations. We employed a mixed approach, with exploratory and descriptive. The sample was formed by 50 children, 25 with demonstrations and 25 children without manifestations of aggressiveness, selected from a non-probability sampling intentional. As techniques are employed, the Questionnaire of Emotions for Children, Test of Emotional Understanding of Harris and Pons and the Scale of Aggressiveness of Little et al., in addition to the interview, psychological, observation and report in school. For the processing of the information analysis was used quantitatively and qualitative, combining descriptive and inferential statistics with qualitative analysis. With regard to the manifestations of aggressiveness there is a predominance of aggressive direct physical or verbal, according to their form, and according to their function dominates the aggression is reactive. The main emotions identified were within of the pleasurable the joy and as unpleasants, the anger. The difficulties in emotional understanding is linked with the tendency to identify, but not name the emotions. The level of understanding most affected was the thoughtful, fundamentally in the understanding of the moral component of emotions and the regulation strategies of emotional understanding. Overall scores on the emotional understanding were higher in schoolchildren who do not have manifestations of aggressiveness.

Keywords: emotions, emotional understanding, aggressiveness, school children.

INDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Fundamentación Teórica	10
1.Consideraciones generales en el estudio de las emociones y la comprensión emocional.	10
1.1Aproximación teórica al estudio de las emociones	10
1.2 La comprensión emocional y sus particularidades en la etapa escolar	13
2. Agresividad infantil y sus contextos de manifestación.	23
2.1 Generalidades de la agresividad en la infancia.	23
2.2 Características de los principales contextos de socialización de los niños con manifestaciones de agresividad.	29
Capítulo 2: Aspectos Metodológicos.	32
2.1 Diseño Metodológico	32
2.2 Selección y composición de la muestra	33
2.3 Descripción de las técnicas utilizadas:	36
2.4 Procedimiento general de la investigación.	42
2.5 Principios éticos de la investigación.	44
Capítulo 3: Análisis y discusión de los Resultados	44
3.1 Identificación de manifestaciones de agresividad en escolares	45
3.1.2. Describir la comprensión emocional de los escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas en la ciudad de Camagüey.	50
3.1.3. Comparación la comprensión emocional de niños con manifestaciones agresivas y sus pares etarios que no presenten estas manifestaciones.	60
3.1.4. Análisis Integrador	75
Conclusiones	80
Recomendaciones	81
Referencias Bibliográficas	1
Anexos	11

Introducción

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

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

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

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

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

La comprensión de los estados afectivos propios 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 comprensión emocional ha sido estudiada por diversos autores como Abarca (2003); Fernández-Abascal (2011); Bisquerra (2005); Vissupe, Angulo-Gallo, y Guerra-Morales (2017);

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

Para Harris (1985) la comprensión de emociones se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino las distintas situaciones que las suscitan. La comprensión de emociones es entonces una función cognitiva soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta, los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones (Pons & Harris, 2005).

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

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

importantes modelos que contribuyen con sus incitaciones, explicaciones, refuerzos y sanciones al aprendizaje de las conductas prosociales (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, & López, 2002).

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

La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, constituye una parte importante del mecanismo de los instintos de supervivencia con que se cuenta para poder adaptarse al entorno, siendo un mecanismo de respuesta heredado genéticamente por la especie (De los Santos Gómez, 2015).

Actualmente la agresividad en escolares ha tenido un fuerte incremento a nivel internacional en informes emitidos en el año 2017, por instituciones como la UNICEF. Se plantea que alrededor de 300 millones de niños y niñas viven en situaciones de agresividad. El documento destacó los datos relacionados al maltrato doméstico durante la primera infancia, la violencia escolar, las muertes violentas, la violencia sexual, advirtiendo que los daños a menores de edad constituyen prácticas naturalizadas, entendidas como un modo efectivo de crianza. Se precisaron también desde este informe datos que apuntan a que, en niños de 1 a 2 años de edad, 6 de cada diez son víctimas de disciplinas violentas y que solamente 60 países han tomado medidas legales

contra la violencia infantil (Informe Mundial sobre la violencia en los niños y las niñas (UNICEF), 2017).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La sociedad cubana, caracterizada por su equidad, tiene como pilares fundamentales la educación y dentro de ella el trabajo con personas que necesitan atención educativa diferenciada. Elemento que constituye una línea de trabajo priorizada para el sistema de enseñanza cubano. En este caso se encuentran los escolares incluidos dentro del indicador cuatro del incumplimiento de los deberes escolares por alteraciones del comportamiento, los cuales exteriorizan actitudes negativas que van desde la agresividad hasta las indisciplinas sociales, manifestaciones estas que se pueden internalizar y establecer como un trastorno de la conducta si no se interviene de manera oportuna y efectiva. La prevención de manera general se ha convertido en un área trascendental para el Sistema Nacional de Educación, pues más que la preocupación por el tratamiento una vez surgido el trastorno, el interés está en evitar que se instaure (Peña-García, 2017).

En este sentido se llevan acciones por parte del Consejo de Atención a Menores (CAM) y los programas educativos “Educa a tu Hijo” y “Para la Vida”. Su objetivo común de trabajo es la preservación y defensa de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y dentro de ello la prioridad de aquellos en situación de desventaja social. Esta actividad la comparten el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, realizan acciones de prevención, evaluación y reeducación, pues la ley cubana regula la atención a estos niños y niñas, no sólo mediante la vía judicial y penal de sus madres, padres tutores, sino con énfasis en su orientación sociopsicológica y el trabajo con la familia (Peña-García, 2017).

La base para el trabajo preventivo y la intervención en estos casos se encuentra en la comprensión de dichas manifestaciones. Muchas de las teorías formuladas para comprender la etiología del comportamiento agresivo ponen el acento o en una explicación individual/innatista de la agresión, como es el caso de la Teoría de la frustración-agresión, desarrollada por Dollard, o en una definición contextual, a la cual se hace referencia desde la Teoría del aprendizaje social de Bandura (Castellano-Durán, 2012). Se ha otorgado menor importancia a dilucidar qué variables del individuo, pueden mediar la influencia del contexto en el comportamiento agresivo del niño hacia los otros. En la literatura científica se detecta una ausencia de modelos que ofrezcan una explicación de cuál es el mecanismo individual a través del cual ambientes negativos o empobrecidos facilitan el desarrollo de la agresión. Por esto se considera necesario educar las emociones desde edades tempranas para que los niños sean capaces de desarrollar la comprensión emocional, como elemento de carácter psicológico que puede mediatizar las manifestaciones de agresivas en los niños.

Con respecto a la temática de la comprensión emocional, se destacan investigaciones a nivel internacional (Abarca, 2003; Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez, & Quintanilla, 2015), pero en el ámbito nacional resultan más escasos los ejemplos (Bello, 2009), trabajándose más desde la perspectiva de la inteligencia emocional en el período de la adolescencia. Sin embargo, en la etapa escolar y tomando como referente el Modelo de Comprensión Emocional de Harris y Pons (2003), el cual permite entender los diferentes niveles de desarrollo por los cuales atraviesa la comprensión emocional infantil, no se registran investigaciones en el contexto cubano y por tanto se reconoce el alcance exploratorio y descriptivo de la investigación. Los resultados que se obtengan se convierten en un importante recurso para identificar posibles desviaciones en el desarrollo emocional del menor, y a su vez diseñar estrategias de educación emocional dirigidas a potenciar el desarrollo de la comprensión emocional, y así lograr un desarrollo salutogénico en etapas posteriores.

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

Los elementos planteados con anterioridad refieren la necesidad de profundizar en el estudio del componente emocional en la etapa escolar, es por ello que se plantea como **Problema científico:** ¿Qué particularidades caracterizan la comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey, tomando en cuenta el criterio del menor, sus padres y maestros, así como sus diferencias con niños sin estas manifestaciones de agresividad en similar etapa del desarrollo?

Objetivo general: Caracterizar las particularidades de la comprensión emocional en escolares de 8 a 10 años de la ciudad de Camagüey con manifestaciones agresivas y la de sus pares etarios sin estas manifestaciones.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar las manifestaciones de agresividad en los escolares de 8 a 10 años en la ciudad de Camagüey.
- ✓ Describir la comprensión emocional de los escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas en la ciudad de Camagüey.
- ✓ Comparar los resultados obtenidos en niños con manifestaciones agresivas y sus pares etarios que no presenten estas manifestaciones en la ciudad de Camagüey.

Precisamente 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 de investigación quedó estructurado a partir de tres capítulos, con introducción, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos. En el marco referencial-teórico se fundamenta teóricamente el problema de investigación, puntualizando en los aspectos referenciales desde diferentes autores y posturas científicas. Se abordan las

principales consideraciones en relación con el estudio de las emociones, el desarrollo de la comprensión emocional en el escolar. En el marco referencial-metodológico se definen y describen el diseño de la investigación, las etapas y tareas científicas desarrolladas, precisando los métodos, técnicas y procedimientos empleados para el logro de los objetivos en cada una de ellas, así como la selección y composición de la muestra. En el capítulo tres, se realiza el análisis y discusión de los 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 para dar continuidad a la línea de investigación.

Capítulo 1. Fundamentación Teórica

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

1.1 Aproximación teórica al estudio de las emociones

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

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

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

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

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

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

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

Aunque, en la actualidad, el término general más utilizado es el de emoción, es importante distinguir entre diferentes clases de estados afectivos: Las emociones *primarias* se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas. Por el contrario, las *secundarias*, que pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente. Algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la rabia, la tristeza y la alegría (Piqueras, 2015), mientras que otros incluyen la satisfacción-felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999). La culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia serían emociones secundarias.

Según Harris (1992), las emociones secundarias dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). Las emociones secundarias, al contrario que las emociones básicas, son construcciones sociales preparadas para unificar los valores del Yo, los sentimientos propios de la emoción con la regulación interpersonal, y los valores propios de la sociedad en que vivimos (Roqueta, Estevan, & Buils, 2009).

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

Para Fernández-Abascal (2011), las emociones son procesos psicológicos básicos de carácter funcional y dinámico, que le permiten al sujeto la activación psicológica, fisiológica y

psicofisiológica necesaria para afrontar determinados estímulos (cualquiera que sea su naturaleza o cualidad) en aras de lograr una adaptación al medio (entendido este no solo como ambiente físico, sino también psicológico y social), lo cual posibilita su equilibrio biopsicosocial.

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

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

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

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

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

1.2 La comprensión emocional y sus particularidades en la etapa escolar

La comprensión de emociones es una función soportada en la interacción social, la cual implica concebir las relaciones sociales y contextuales en las cuales se encuentran inmersos los sujetos, teniendo en cuenta los actores involucrados y la interacción entre los autores y las normas sociales implicadas en dichas interacciones. Se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino las distintas situaciones que las suscitan (Harris, 1992). Dicha comprensión de las relaciones permite a los sujetos entender la conducta propia y ajena y predecir, ocultar, promover, manipular las emociones y, por consiguiente, las relaciones con los demás (Perinat, 1998).

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

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

En la investigación se asume que la comprensión de emociones, hace referencia a la capacidad para comprender los estados mentales propios y de los demás. Sin embargo, para analizarla hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la capacidad de cada individuo para comprenderlas. Las diferencias individuales en la comprensión de emociones son la expresión de características psicológicas y sociales relativamente estables de los niños, donde juegan un papel importante los agentes socializadores que intervienen en su desarrollo, especialmente la familia y la escuela (Méndez, Angulo-Gallo & Guerra-Morales, 2016).

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

Los niños realizan primero una identificación de la situación, lo cual conduce al desencadenamiento de emociones de diferente valencia. Esta primera identificación y, más aún, la conciencia de la emoción suscitada lleva al niño a buscar explicaciones mediante el recuerdo de sucesos análogos o similares, estos elementos se vuelven evidentes relativamente temprano en el desarrollo y provoca que los niños más pequeños que poseen un buen nivel de comprensión de emociones puedan superar en esta capacidad a niños varios años más grandes que no disponen de un buen nivel de comprensión de emociones (Pons & Harris, 2003). Así, el desarrollo de la comprensión de emociones durante la infancia sigue una secuencia relativamente estable, pero se caracteriza también por marcadas diferencias individuales (Cutting & Dunn, 1999; Pons & Harris, 2003).

Es a partir de la niñez temprana e intermedia que los niños adquieren y utilizan las reglas sociales para la expresión apropiada de la emoción, aprendiendo a exhibir sus emociones o a ocultarlas según lo que sea socialmente aceptable (Renata-Franco & Sánchez-Aragón, 2010). Así, los niños más pequeños utilizan mayormente estrategias centradas en el problema y a

medida que aumentan en edad logran incluir con mayor frecuencia estrategias centradas en la expresión de las emociones (Morales, Trianes, & Miranda, 2012).

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

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

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

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

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

Esta línea de investigación sobre la comprensión emocional se desarrolla de forma paralela a otra línea de trabajo sobre el conocimiento de deseos y creencias para explicar la conducta y las

emociones propias y de los otros, que comparte un paradigma de evaluación de competencias mentalistas y que se ha aglutinado bajo la expresión de “Teoría de la Mente” (Boada, 2012).

La comprensión emocional también está conectada a la Teoría de la mente. Se define como la capacidad para hacer atribuciones de intenciones, deseos y creencias tanto en los demás como en sí mismo (Pineda-Alhucema, 2017). Es por ello que se hace necesario estudiar y abordar estos aspectos desde las primeras etapas del desarrollo. La etapa escolar clasifica como un período esencial en el proceso de desarrollo emocional y de la personalidad. De ahí la importancia de conocer sus particularidades con vista a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas.

Según varios autores, el conocimiento de la emoción aumenta cuando el niño aprende a ocuparse de más componentes asociados con otras emociones (Giménez-Dasí et al., 2015; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Algunos estudios también muestran que, a la edad de 2 años, los niños empiezan usando las palabras para identificar ciertas emociones básicas (felicidad, enojo, y tristeza). También comienzan a entender que las situaciones son la causa de emociones (Giménez-Dasí et al., 2015).

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

La comprensión emocional implica el conocimiento del sistema emocional en su conjunto: cómo se procesa cognitivamente la emoción, cuál es su significado, cuál es su denominación y cómo puede ser su curso o evolución (Castillo & Greco, 2014). Abarca, además, una actividad anticipatoria y otra retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las posibles consecuencias de las acciones. Con relación a esto, se conoce que, hacia los 6 años, y en adelante, los niños ya toman en consideración los datos pasados disponibles referidos a las situaciones para comprender y predecir emociones y no solo los presentes. De la misma forma, a esa edad han adquirido las normas que regulan el despliegue emocional socialmente, por lo que reconocen que las emociones pueden variar en diversos contextos, aunque el desencadenante sea el mismo (Castillo & Greco, 2014).

La capacidad temprana de comprensión de las emociones atendiendo a aspectos internos y no sólo a la situación externa, que se pone en evidencia en las situaciones de interacción natural, contrasta con las hipótesis y conclusiones de una larga serie de estudios realizados en las décadas de los 70 y los 80, según la cual los niños menores de 6 años comprenden las emociones de los otros, realizando exclusivamente una asociación entre situación y emoción. Posteriormente, se produjo un cambio en el modelo teórico de la comprensión emocional en la primera infancia, evolucionando desde un modelo estímulo-respuesta a un modelo representacional (Vega, 2008).

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

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

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

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

A la edad de 11 años el 100 % de los niños entendían los componentes más simples y se produjeron algunos avances importantes en los componentes más complejos. Así, un 95 %

distinguía entre emociones reales y fingidas, un 90 % comprendía la ambivalencia emocional y las emociones morales y hasta un 80 % entendía que es posible regular las emociones. Estos resultados sugieren que, aunque los niños de estas edades tienen un potencial importante en el conocimiento y manejo de las emociones, es necesario que cuenten con el apoyo y guía de personal (en este caso los maestros) que los conduzca adecuadamente en la sistematización de estas situaciones (Filipa, 2012).

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

Unido al grado de conocimiento que paulatinamente van adquiriendo los escolares en relación a lo socialmente aceptado, aparece la comprensión del papel de lo moral en las emociones, así como los cambios cualitativos superiores en los procesos cognitivos, se desarrolla 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 (Fernández, Giménez, & Quintanilla, 2014).

Para los escolares los problemas de control emocional más relevantes se relacionan con la incapacidad de tolerar la frustración, la regulación del enfado y el control de los comportamientos agresivos. Estos tipos de problemas se reconocen como desordenes de conducta, es decir, conducta externalizante o comportamiento infracontrolado. Los problemas de naturaleza interna, de comportamiento sobrecontrolado y de timidez, provocan altos niveles de ansiedad, pero son menos detectados y molestos para los contextos de crianza infantil (López-Soler, Sáez, López, Fernández & Pina, 2009).

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

despreocupación) y externalizantes (culpar a los otros, conductas agresivas, etc.) (Göbel, Henning, Möller & Aschersleben, 2016).

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

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

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

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

Específicamente en el ámbito escolar se le confiere poca importancia al componente emocional durante el proceso docente-educativo y es por ello que se proyectan pocas acciones eficaces para contribuir a su desarrollo. En varias investigaciones se puede constatar que existe una tendencia a ponderar el componente cognitivo, efectuando actividades encaminadas a potenciarlo, con un carácter puramente academicista (Abarca, 2003; Berástegui, 2007; Bisquerra, 2005; Domínguez, 2003).

Mediante la interacción comunicativa con sus adultos más cercanos, los niños y niñas se adentran en la comprensión del mundo social en el que viven y aprenden a discernir qué tipo de acciones son o no adecuadas para según el contexto. A su vez, este proceso de socialización,

desarrollado preferentemente durante la infancia, contribuye a la comprensión mental de las motivaciones que llevan al mundo de los adultos a considerar adecuadas o no determinadas acciones, por tanto, a la comprensión de los deseos, creencias, pensamientos y emociones de los otros. El entendimiento de que la realidad incluye a otras personas y que éstas tienen su propia subjetividad, así como que poseen creencias, emociones, etc., semejantes pero alternativas a las de la propia persona que piensa, es un constructo de gran relevancia para la comprensión de la psicología infantil.

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

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

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

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

Otro aspecto importante dentro de la función socializadora de la escuela, es los métodos educativos que se emplean, de qué forma se controla la disciplina; en lo personal el maestro ejerce su autoridad a través de la persuasión promoviendo la reflexión y el aprendizaje del

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

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

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

Es por estas razones que la escuela en general y de manera particular, los maestros tienen una inmensa responsabilidad en conducir a los estudiantes de manera eficaz en el proceso docente educativo con el fin de que logren apropiarse de las habilidades que les permitan convertirse en personas emocionalmente competentes.

En España, con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo que se puede identificar con diferentes denominaciones como “Educación Emocional” o “Educación Socio Emocional”. Este movimiento refleja la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis e incapaz de afrontar los múltiples desafíos de nuestra sociedad. En este sentido, la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículo de sus alumnos se aprecia como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo. El inconveniente principal con el que se

encuentran los educadores es que no saben cómo llevar sus inquietudes a la práctica (Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

Desde hace algunos años la psicología ha vuelto a interesarse por el mundo emocional. Esta ausencia, impuesta por las corrientes teóricas cognitivas dominantes en psicología, empieza a transformarse a partir de la década de 1980 cuando se produce un aumento de publicaciones y teorías que reconocen la relevancia de las emociones en la vida social, su evolución y repercusiones a lo largo del desarrollo y la importancia de llegar a ser “social y emocionalmente competente (Giménez-Dasí & Quintanilla, 2009), y la familia tiene un papel determinante en el desarrollo del mundo emocional de los niños.

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

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

2. Agresividad infantil y sus contextos de manifestación.

2.1 Generalidades de la agresividad en la infancia.

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

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

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

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

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

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

Sin embargo, una de las primeras dificultades en el estudio de la agresión, es su definición. Este hecho no resulta extraño teniendo en cuenta que la agresión abarca un amplio rango de comportamientos de naturaleza física, verbal o psicológica (Navarro, 2009). De manera que puede ser vista como respuesta a una amenaza o una provocación y también como un acto planificado. Puede dirigirse hacia uno mismo o hacia otras personas. Analizarse como desadaptativa (cuando se utiliza para obtener un determinado beneficio o como solución a un conflicto) pero también como adaptativa (cuando se utiliza como defensa propia dentro de un contexto donde son habituales las conductas agresivas). Puede incluirse dentro del repertorio conductual (como forma de conducta social) o como característica de personalidad (entendida en

términos de diferencias individuales sobre la tendencia y predisposición a actuar de un modo agresivo ante diversas situaciones). Considerarse como fruto del desarrollo evolutivo (parte de la conducta infantil) o una pauta desviada (a medida que avanza la socialización) y que, desde luego, se la sitúa a distintos niveles: interpersonal, grupal y societal (Ovejero, 1998).

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

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

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

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

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

La violencia es diferente a la agresividad porque su objetivo es obtener control y poder. Siempre está ligada al poder. Toda forma de violencia pretende mantener el poder que se tiene o aumentarlo. La agresividad es más genética, la violencia es más social. La violencia va hacia una

persona que está en una posición inferior. Hay sometimiento de una a otra. Lo marca el dominio del abusador y la indefensión aprendida de la víctima atemorizada. Es una posición de rigidez y es casi imposible moverse de ahí. El diálogo no existe pues son solo monólogos-imposiciones, control y muchos sentimientos de miedo en la víctima (Alvarez, 2017).

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

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

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

La agresividad en los centros educativos, en las últimas décadas adquirió una magnitud importante, por ello en todos los centros educacionales, como una de las acciones de la Prevención Educativa, se han definido un grupo de indicadores considerados como elementos esenciales en el cumplimiento de los deberes que todo escolar debe mantener dentro de la

institución a fin de mantener un comportamiento acorde a la disciplina establecida para estos centros.

Estos indicadores conocidos como deberes escolares establecen las responsabilidades que regulan la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos en correspondencia con las condiciones y exigencias sociales; y el enfoque de derecho. Asumiendo como responsabilidad, el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad. Se considera que se incumplen los deberes escolares cuando infringen una o más normas de manera reiterada de acuerdo a lo dispuesto para cada nivel y tipo de educación, provocado por una inadecuada actitud, falta de motivación o aspiraciones y otros elementos de la regulación inductora de la personalidad, que pueden estar determinados por la incidencia del contexto escolar, familiar y comunitario.

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

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

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

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

1. Ira intensa,
2. Ataques de furia o pataletas,
3. Irritabilidad extrema,

4. Impulsividad extrema,
5. Frustrarse con facilidad.

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

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

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

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

comportamiento estaría motivado por el deseo de obtener bienes, ejercer el poder, u obtener la aprobación de un grupo de referencia. Por ejemplo, es el tipo de agresión que utilizan los niños que intimidan o acosan a otros más indefensos, por simple diversión o para conseguir que les entreguen algo.

2.2 Características de los principales contextos de socialización de los niños con manifestaciones de agresividad.

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

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

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

Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos.

Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza (Jeta, 1998).

Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas y altamente hostiles y negativas. Los niños a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros y los hermanos regañan y se agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender conductas y habilidades más positivas, transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial (Jeta, 1998).

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

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

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

manifestaciones de emociones negativas, presentaban mayor capacidad atencional, conductas consideradas por los adultos como las más apropiadas socialmente. Estos niños eran los más apreciados por sus iguales.

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

Capítulo 2: Aspectos Metodológicos.

2.1 Diseño Metodológico

La investigación de desarrolla desde un paradigma de investigación de enfoque *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 (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014).

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”) (Sampieri et al., 2014).

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, pero al igual que el diseño transformativo secuencial, la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva, incluso un diseño cuantitativo o cualitativo (por ejemplo, un experimento o un ejercicio participativo). Una vez más, este armazón teórico o metodológico se refleja desde el planteamiento del problema y se convierte en el fundamento de las elecciones que tome el investigador respecto al diseño mixto, las fuentes de datos y el análisis, interpretación y reporte de los resultados. 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”. Por lo tanto, sus fortalezas y debilidades son las mismas que las del diseño de triangulación o el diseño anidado.

Se utilizó como tipo de estudio el exploratorio-descriptivo transversal, debido a que el problema de investigación ha sido poco sistematizado y se pretende especificar características

importantes relacionadas con el tema (Sampieri, et al., 2014), así como sentar las bases para investigaciones.

2.2 Selección y composición de la muestra

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Camagüey. La misma se desarrolló entre los meses de abril a septiembre de 2018. Se trabajó en varias escuelas primarias como Álvaro Morell, Mario Herrero, Rafael María de Mendive, Héroes del Moncada, José Martí y José Antonio Echevarría.

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, pero que todavía no cumplen los requisitos para ser diagnosticados como un trastorno de conducta, sin embargo, constituyen un factor de riesgo.

Actualmente en el municipio de Camagüey están diagnosticados 80 niños incluidos en el indicador 4 con manifestaciones de agresividad, siendo esta la población objeto de estudio. Para la selección de los niños con manifestaciones agresivas se utilizó un muestreo intencional no probabilístico. Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal, donde todos los sujetos no tienen la misma probabilidad de ser seleccionados, y cobra especial atención los propósitos declarados en la investigación. Para su selección se tuvieron en cuenta los criterios siguientes:

Criterios de inclusión de los niños con manifestaciones:

- Escolares de 8 a 10 años ubicados en diferentes escuelas del municipio Camagüey.
- Estar identificado en el indicador 4 establecido por el MINED por presentar problemas del comportamiento, específicamente agresividad. Para su inclusión se tuvo en cuenta el informe del profesor y la caracterización del psicopedagogo de cada escuela.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntariedad para participar en la investigación por parte de los padres o tutor legal del escolar y los maestros.

Criterios de inclusión de los niños sin manifestaciones de agresividad:

- Escolares de 8 a 10 años ubicados en diferentes escuelas del municipio Camagüey.
- No presentar manifestaciones de agresividad.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntariedad para participar en la investigación por parte de los padres o tutor legal del escolar y los maestros.

Criterios de exclusión para los niños con manifestaciones y sin manifestaciones:

- 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.

Finalmente la muestra quedo conformada por 50 niños. De ellos 25 niños del grupo de estudio (G_1) con manifestaciones de agresividad, pertenecen a escuelas urbanas de la ciudad de Camagüey. La mayor cantidad de escolares pertenecen a las escuelas urbanas Mario Herrero (6) y José Martí (6). De ellos, 21(84%) son del sexo masculino y las edades se encuentran en el rango de 8 a 10 años, encontrándose la mayor representatividad en los niños de 10 años, los cuales representan el 40% de la muestra. Por lo que se evidencia un predominio de niños, en el 4to grado los cuales representan el 36% de la muestra, y 25 niños del grupo testigo (G_2) sin manifestaciones de agresividad seleccionados en equivalencia a los niños con manifestaciones en cuanto a edad, sexo, grado, escuela, procedencia (muestra pareada) (ver tabla 1). Teniendo en cuenta la concepción que se asume para la investigación de trabajar con el niño y sus principales agentes de socialización también se incluyó como parte de la muestra 15 profesores de todas las escuelas en estudio y las 25 familias y 6 psicopedagogas.

Tabla 1: Distribución sociodemográfica de la muestra

<i>Variable</i>		<i>Frecuencia</i>	<i>Por ciento</i>
Sexo	Femenino	8	32%
	Masculino	42	68%
	Total	50	100%
Edad	8	14	28%
	9	16	32%
	10	20	40%
	Total	50	100
Grado	3ro	16	32
	4to	18	36
	5to	16	32
	Total	50	100
Escuela	Álvaro Morell	8	16%
	Mario Herrero	12	24%
	Rafael M. Mendive	10	20%
	Héroes del Moncada	6	12%
	José Martí	12	24%
	José Antonio Echevarría	2	4%

	Total	50	100
Fuente: investigación			

2.3 Operacionalización de las variables

Tabla 2: Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	CLASIFICACIÓN	EVALUACIÓN
AGRESIVIDAD	Constituye una conducta natural y espontánea, mediatizada por condicionantes histórico-sociales, que se manifiesta como tendencia a presentar de manera estable comportamientos potencialmente dañinos hacia personas u objetos.	Según el tipo de daño: Agresión física: ataque intencional directo contra un individuo, utilizando partes 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, nombres, 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, 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.	-Escala de Agresividad -Entrevista Psicológica -Observación
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	La comprensión de emociones es la capacidad de los sujetos de identificar las emociones presentes en uno mismo y en los demás, a partir no solo de la expresión emocional que acompaña la emoción, sino las distintas situaciones que las suscitan, deseos y creencias, teniendo en cuenta la interacción	-Nivel 1: comprensión de aspectos externos: reconocimiento de expresiones emocionales, comprensión de las causas externas de la emoción y comprensión de la influencia del recuerdo de sucesos pasados sobre las emociones presentes. -Nivel 2: comprensión de aspectos mentales: comprensión de las	-Test of Emotion Comprehension (TEC) -Cuestionario de comprensión emocional infantil -Entrevista psicológica. - Observación

social y las normas sociales implicadas en dichas interacciones.

emociones basadas en el deseo, comprensión de las emociones basadas en las creencias y comprensión de las emociones ocultas.
-Nivel 3: comprensión de aspectos reflexivos: comprensión de la regulación de una emoción, comprensión de ambivalencia emocional, y comprensión de las emociones morales.

Fuente: elaboración personal a partir de la revisión bibliográfica

2.3 Descripción de las técnicas utilizadas:

✓ Escala de agresividad

Caracterización: elaborado por Little et al, 2003, posteriormente fue adaptado al español por Cuello y Oros, 2013, en la población argentina. Cuenta con una adecuada consistencia interna ($\text{Alpha}=0.913$). 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 “sí”, 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= 29-35 puntos, 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?) y mencionar la frecuencia con la que experimenta la emoción identificada (siempre, algunas veces, casi nunca).

Materiales: lápiz y hoja de respuesta.

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.

Instrucciones: (primera parte) Juan es un niño como tú que pasa por varios momentos donde necesita de tu ayuda para poder responder. Marca con una “X” cómo crees que él respondería en cada momento, puedes marcar todas las respuestas que quieras. ¡Empecemos ya!

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 especifica 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 (ver anexo 3).

✓ **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 ($\chi^2/df = ,997$; 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.

Materiales: test de comprensión emocional (niña o niño), protocolo de respuestas y lápiz.

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 (ver anexo 4)

✓ **Observación participante.**

Características: La observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos. No es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. 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: identificar las principales conductas agresivas durante la realización de actividades docentes y de recreación. Además, facilitó la incorporación al campo y apoyar los datos obtenidos en las pruebas psicológicas aplicadas.

Materiales: lápiz, y hoja de protocolo de respuestas.

Procedimiento: los datos se tomaron en condiciones naturales; se utilizó el registro de protocolos, los cuales se contrastaban con la situación para garantizar la objetividad de los datos.

Calificación e interpretación: los datos obtenidos se califican cuantitativa y cualitativamente (ver anexo 5).

✓ **Entrevista Psicológica**

Características: 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.

La entrevista 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 (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Objetivo: obtener información sobre comprensión emocional en los niños estudiados a partir de los criterios de padres, maestros y del propio niño, así como las situaciones asociadas a las mismas, además de corroborar la información ofrecida por el niño mediante las otras pruebas aplicadas.

Materiales: lápiz y hoja de papel para respuesta, hoja con la guía de los indicadores de la entrevista.

Procedimiento: los datos se tomaron en condiciones naturales; se utilizó el registro de protocolos de respuestas, las cuales se contrastaban con la situación para garantizar la objetividad de los datos.

Calificación e interpretación: los datos obtenidos se califican cuati y cualitativamente (ver anexo 6).

✓ **Informe escolar.**

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 los niños y las familias.

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.

Además, se solicita información sobre el desarrollo emocional de cada niño: qué emociones predominan en cada uno, cuáles son las principales manifestaciones o formas de expresión de las mismas. Las principales categorías que se evalúan son comprensión emocional y agresividad.

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 e interpretación: 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 (ver anexo7).

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 Camagüey en los meses de abril a septiembre de 2018.

Para dar paso a la investigación se obtuvo el consentimiento informado en la Dirección Municipal de Educación (ver anexo 8), y posteriormente en las instituciones educativas seleccionadas, donde en un primer momento se intercambió con las psicopedagogas y maestros. También se solicitó el consentimiento a padres o tutores legales de los escolares elegidos (ver anexo 9). Se informó a los mismos que la participación era voluntaria y anónima. Garantizando la confidencialidad de la información aportada, a la vez que se enfatizó en la importancia de su colaboración.

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.

Desde el punto de vista cuantitativo, se aplicaron cuestionarios, donde se procesó la información a partir de la estadística descriptiva e inferencial y el análisis de contenido. Se desarrollaron entrevistas y observaciones, y para su interpretación se realizó un análisis cualitativo. En la investigación se aprecia la mixtura en el análisis e interpretación de los instrumentos aplicados, que abarcan desde técnicas estandarizadas, y otras de carácter más abierto y flexibles que permitan la profundización en la comprensión emocional en escolares con manifestaciones agresivas.

Los horarios de trabajo se centraron en las mañanas. Luego de solicitarse el consentimiento informado se trabajó con los profesores y la técnica utilizada fue el Informe escolar y la revisión de expedientes escolares. 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.

Como principales características de los contextos evaluados se destacan que las escuelas urbanas son amplias, con varias áreas de esparcimiento y recreación. Las aulas tienen buenas condiciones, en cuanto a estructura, iluminación, sin embargo, en cuanto a espacio y ambientación presentan algunas dificultades, entre las que se pueden destacar aulas pequeñas para grupos grandes, donde el pizarrón queda demasiado cerca de la primera fila e impide la visibilidad de los alumnos que están en las últimas filas de la parte baja de la pizarra, alumnos sentados muy cercano a sus compañeros lo que propicia en ocasiones falta de concentración en las actividades, no tienen murales, ni adornos de ningún

Los resultados obtenidos en la investigación fueron analizados de forma cualitativa y cuantitativamente, teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

El análisis de datos cualitativos tiene como objetivo hacer emerger el sentido de lo dicho o lo escrito sin aplicar categorías exteriores o previas a la observación. Centrado en la manera en la que los individuos crean y atribuyen significaciones, asume procesos de interpretación, a partir de una lectura minuciosa de lo que dicen o escriben los actores para reconstruir los diferentes universos vivenciales.

Una vez, agrupados los datos obtenidos en la investigación en categorías de análisis, se procede a su 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. Además, se empleó la estadística inferencial con las pruebas de Chi cuadrado y el Test Exacto de Fisher con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en los niños con manifestaciones de agresividad y sin esas manifestaciones, así como atendiendo a la edad, el sexo, el rendimiento académico y los niveles de la comprensión emocional.

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, contexto de investigación. 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 les informó el carácter anónimo y confidencial que tendrían los resultados. Se esclareció que su participación sería voluntaria, y podrían abandonar el proceso cuando estimasen conveniente. 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 comprensión 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.

Los datos sociodemográficos de la muestra objeto de estudio fueron referidos con anterioridad en el capítulo metodológico. Fueron evaluadas otras variables analizadas como el rendimiento académico, en la que se manifiesta un predominio del rendimiento académico bajo con 13 niños (52%), respecto a la variable disciplina el 100% de la muestra se encuentran en la categoría de poco disciplinado e indisciplinado, 21 niños (64%) solo asisten a actividades de tipo académicas y 11 niños (44%) se muestran desmotivados por el estudio (ver anexo 10).

Un elemento importante en el análisis lo constituyen las relaciones interpersonales que establecen los niños, en el caso de las relaciones de los niños con sus compañeros son regulares 15(60%), las relaciones de los niños con sus profesores también son regulares en 20 niños (80%) y de las familias con los niños igualmente son regulares 12(48%), lo cual evidencia que de manera general la calidad de las relaciones

interpersonales de los niños con los principales agentes de socialización no es satisfactoria, esto demuestra la inexistencia de un adecuado vínculo familia-escuela, lo cual es un elemento importante y significativo puesto que estos dos contextos se destacan como los fundamentales en el escenario social donde se desarrolla el niño, y las dificultades en estas relaciones puede estar impidiendo el desarrollo de manera general del niño (ver anexo 10).

3.1 Identificación de manifestaciones de agresividad, en escolares de la ciudad de Camagüey.

Los resultados obtenidos en la Escala de Agresividad de Little et al., mostraron elevados niveles de agresividad, donde se obtuvo como promedio una puntuación de 38,72, lo cual constituye alta para los baremos establecidos en la población cubana.

También se puede distinguir un predominio de la agresividad directa, ya sea física o verbal, con respecto a la relacional. Se identificó en los escolares una moda de 23 en la agresividad directa, tanto física como verbal para una media de 22.20 y respecto a la agresividad relacional se manifestó una moda de 17 para una media de 16.52 (Tabla 3).

Tabla 3: Manifestaciones agresivas según su forma.

	AGRESIVIDAD	AGRESIVIDAD DIRECTA	AGRESIVIDAD RELACIONAL
MEDIA	38,72	22,20	16,52
MODA	38	23	17

Fuente: Escala de Agresividad.

En la tabla 4 se muestra que en el caso de la agresividad directa se manifiesta en la muestra objeto de estudio elevados niveles de esta forma de agresividad, 20 niños (80%) y la agresividad relacional sin embargo muestra niveles bajos 10 niños (40%), y de manera general la agresividad es alta, 17 niños (68%). El predominio de la agresividad directa se explica al compararse con otras investigaciones como las Cuello y Oros, 2013 cuando plantean que se hallaron desigualdades significativas entre las niños y las niñas ($p = .000$), siendo los varones los que presentaban mayor agresividad física y verbal (Directa), mientras que las hembras presentaban mayor agresividad relacional, lo cual se corresponde con los resultados de muestra en estudio predomina el sexo masculino y por tanto la forma de agresividad directa.

Tabla 4. Manifestaciones de la agresividad, según su forma

Agresividad directa	Frecuencia	Porcentaje
Baja	2	8%
Media	3	12%
Alta	20	80%
Agresividad relacional	Frecuencia	Porcentaje
Baja	10	40%
Media	9	36%
Alta	6	24%
Agresividad total	Frecuencia	Porcentaje
Media	8	32%
Alta	17	68%
Total	25	100%

Fuente: Escala de Agresividad.

Lo anteriormente planteado demuestra que los niveles de agresividad física y verbal son elevados, mientras que se mantienen en un rango de normalidad en los niveles de agresividad relacional. Lo cual coincide con otras investigaciones en las cuales se plantea también que “la forma de violencia más común en la escuela primaria, es la directa”(Aldana & Seáñez, 2017).

De acuerdo a la información emitida en la literatura científica respecto al desarrollo de la agresividad infantil, 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 del niño. La agresividad relacional lleva implícito un mayor número de habilidades sociales y emocionales, de desarrollo intelectual y cognitivo, lo cual demuestra que existen problemas en los escolares de la muestra estudiada que presentan un bajo rendimiento académico, la agresividad directa es el mecanismo que asumen, para afrontar los conflictos al no disponer de recursos más adaptativos, además la forma de agresividad directa de tipo verbal es más común en niñas que en niños, y en la muestra existe un predominio del género masculino, por lo que se evidencia una preponderancia de la agresividad directa de tipo física.

Teniendo en cuenta la clasificación de la agresividad según su función, la cual puede ser reactiva o proactiva, y partiendo del análisis de la tabla 3 se puede concluir que la frecuencia más alta es de 14 (56%) en la categoría “sí” correspondiente a los

ítems de la agresividad reactiva y la frecuencia más baja en esta misma categoría es de 1(4%), mientras que los ítems referidos a la agresividad proactiva la frecuencia más alta fue de 5 (20%), en cuanto a la categoría a veces, las frecuencias más altas fueron similares 16 (ítem 6) y 17 (ítem 11 y 17) y las más bajas en la agresividad pura 2 niños con (8%). Esto evidencia un predominio de la agresividad reactiva que responde a un patrón descontrolado y motivado por la provocación, el miedo y la irritabilidad en los escolares.

Dentro las manifestaciones específicas de la agresividad, como se señalaba anteriormente que hacen referencia al tipo de agresividad directa ya sea física o verbal y se encuentran, las amenazas 14 niños (56%) , expresado en verbalizaciones como “ si me vuelves a tocar te voy a dar un piñazo”, “si le das las quejas a mi mamá mañana me voy a portar más mal todavía”, “si tú quieres te vuelves a burlar de mí, para que tu veas lo que te va a pasar”, y los golpes 12 niños (48%) como principales manifestaciones identificadas en los niños, expresando “eso lo resolvemos allá afuera a las 4 a los piñazos”, “te voy a rajar la cabeza de un golpe”, “vuelve a decirme algo que te voy sacar los dientes de un trompón” (ver tabla 5).

Tabla 5: Situaciones de la Escala de Agresividad.

Agresividad reactiva						
Ítems	Frecuencia			Por ciento		
	Si	A Veces	No	Si	A veces	No
1. Cuando estoy enojado con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”.	3	15	7	12%	60%	28%
2. Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas	8	13	4	32%	52%	16%
3. Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.	4	15	6	16%	60%	24%
4. Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.	12	10	3	48%	40%	12%
5. Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo	14	7	4	56%	28%	16%
6. Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.	6	16	3	24%	64%	12%
7. Cuando estoy enojado con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.	1	4	20	4%	16%	80%
Agresividad Pura						
8. Soy una persona que se pelea con los demás.	7	12	6	28%	48%	24%

9. Soy el tipo de persona que le dice a otros “no voy a ser más tu amigo”.	1	7	17	4%	28%	68%
10.Soy una persona que le dice a sus amigos que no se junten con otros.	2	7	16	8%	28%	64%
11.Soy una persona que insulta a los demás.	2	17	6	8%	68%	24%
12.Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.	2	2	21	8%	8%	84%
13.Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás	8	12	18	32%	48%	20%
14.Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos.	3	4	17	12%	16%	72%
Agresividad proactiva						
15.Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien.	2	6	8	8%	24%	68%
16.Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.	3	14	4	12%	56%	32%
17.Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.	4	17	16	16%	68%	16%
18.Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.	1	8	12	4%	32%	64%
19.Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás	4	9	16	16%	36%	48%
20.Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.	4	5	7	16%	20%	64%
21.Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros.	5	13	16	20%	52%	28%
22.Para conseguir lo que quiero, les digo a otros “no voy a ser más tu amigo”.	4	5	7	16%	20%	64%

Fuente: Escala de Agresividad

Para complementar los resultados obtenidos se realizaron entrevistas a los maestros de las diferentes escuelas. Ellos aportaron información relacionada con las caracterizaciones generales de cada estudiante. Refieren que las 25 familias estudiadas son disfuncionales, de estos, 6 (24%) tienen padres que muestran preocupaciones por la escuela, un caso que es huérfano de padre, otro caso que es el niño más agresivo tiene a su madre presa por el delito de homicidio y actualmente vive en una casa de niños sin amparo filiar, está propuesto para ser adoptado, pero él se niega, su hermana mayor también vive en la misma casa y actualmente está bajo la tutela de la directora de la casa, 3 escolares (12%) conviven en un ámbito familiar muy agresivo, 2 niños tiene una situación económica muy difícil y reaccionan agresivamente ante las burlas de sus compañeros, se encuentra 1 niña que tiene a su madre con una situación muy grave de salud y teme quedarse sola, también se encuentra otro niño que sus padres son muy despreocupados, siendo su abuela la única persona que se preocupa por él. De los restantes lo cual representa el 48% de la muestra, las familias justifican el comportamiento de los niños ante los maestros y directivos del centro, lo

cual resta autoridad moral a los profesores al sentirse respaldado por los padres para continuar teniendo comportamientos agresivos.

Destacan además la agresividad presente en estos niños y su mal comportamiento en todos los contextos sociales donde se desarrollan, dígase escuela y comunidad fundamentalmente, hacen referencia a que el 100% de los estudiantes responden agresivamente a cualquier provocación, cuando le dicen un “nombrete”, “cuando tocan sus materiales”, “cuando se les dan quejas a los padres”, entre otras situaciones en las cuales los niños responden de manera agresiva.

Los profesores refieren que el 100% de los niños en estudio son agresivos, algunos en mayor medida y otros en menor, pero finalmente son niños que presentan conductas agresivas fuera de la norma para la etapa evolutiva en la que se encuentran, es por ello que las escuelas se plantean la necesidad de que se creen estrategias interventivas con estos alumnos.

Los maestros aluden que estos niños presentan conductas muy agresivas, tanto físicas como verbales dentro del aula (golpes, patadas, amenazas, insultos, etc.) predominando este comportamiento en los varones. Los niños tienden a manifestar mayormente la agresividad física y las niñas la verbal.

Es importante mencionar que las familias no aceptan la ayuda ofrecida por las instituciones, y no se muestran acogedores ante las visitas de los educadores o psicopedagogos a los hogares, de hecho, en la investigación se intencionó también el trabajo con la familia, como principal agente de socialización y por la fuerte influencia que ejerce este contexto en el desarrollo emocional del niño, pero a excepción de 5 familias (20%), el resto no se interesó en participar, lo cual evidencia es marcado desinterés de las mismas por el desarrollo emocional de los menores.

Mediante la técnica de la observación se recogieron resultados que verifican la información obtenida en la Escala de Agresividad y el Informe Escolar. Las observaciones se realizaron en las escuelas en horarios de recreación y dentro del aula durante las clases. Se apreciaron frecuentes acciones agresivas entre los niños, sobre todo de agresividad directa y reactiva, lo cual se evidencia con golpes, insultos, amenazas a los compañeros, ataques de ira, llanto, ante el regaño de sus profesores asumen una actitud soberbia y se niegan a realizar las tareas docentes. 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 son la agresividad y en este tipo de actividades no pueden comportarse así.

3.1.2. Describir la comprensión emocional de los escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas en la ciudad de Camagüey.

Para describir las manifestaciones de la comprensión emocional en los escolares con manifestaciones de agresividad se tienen en cuenta varias perspectivas de análisis: desde la perspectiva de los alumnos el Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil y el Test de Comprensión Emocional (TEC), en el caso de los maestros, entrevistas a los maestros de cada institución, y también los datos obtenidos en la observación, como perspectiva de análisis del investigador, las cuales fueron realizadas de forma sistemática durante toda la investigación.

✓ Análisis del Cuestionario de Emociones Infantiles

En la tabla 6 se muestran las principales emociones identificadas por los niños en el Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil, así como la frecuencia con la que estos las experimentan. La emoción más experimentada fue la ira, con un elevado porcentaje de respuestas “siempre (68 %) y algunas veces (28 %). También se aprecian otras emociones displacenteras que priman siempre, tales como la vergüenza (32%) y la ansiedad (20 %). Dentro de las placenteras la alegría fue la más reconocida, experimentada siempre en el 40 % de los niños y algunas veces en el 56 %. La prevalencia de dichas emociones pudiera deberse a que estos niños, tienden a tener falsas creencias acerca de las actitudes de los otros e interpretar las situaciones como amenazantes, lo cual los lleva a experimentar ira, además de ser rechazados frecuentemente y regañados de forma pública, por lo cual se avergüenzan. 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.

Por otra parte, las emociones menos mencionadas y a su vez experimentadas con menor frecuencia, fueron la culpa y el miedo en 17 niños (68%) respectivamente, y la envidia en 13 niños (52%). En el caso de la culpa se refiere desde la literatura que no experimentan esta emoción ante el daño provocado a otras personas, el miedo es una

emoción que su interpretación puede estar relacionada con señales de debilidad, y por temor a ser llamados cobardes y ser objetos de las burlas que ellos conocen muy bien porque las realizan con frecuencia, no se permiten experimentar con frecuencia dicha emoción, y la envidia es una emoción que no posee una deseabilidad social, y por tanto se condicionan a los niños desde edades tempranas a que esta emoción es mala y no se debe experimentar.

Tabla 6: Frecuencia con la que se manifiestan las emociones estudiadas.

Emociones	No se menciona	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
Alegría		1 (4%)	14(56%)	10(40%)
Tristeza	1 (4%)	8 (32%)	15(60%)	1 (4%)
Orgullo	2(8%)	5(20%)	17(68%)	1 (4%)
Esperanza	2 (8%)	6 (24%)	15(60%)	2 (8%)
Ira		1 (4%)	7(28%)	17(68%)
Culpa	1 (4%)	17(68%)	7(28%)	
Envidia	1 (4%)	13(52%)	11(44%)	
Ansiedad	1 (4%)	9 (36%)	10(40%)	5(20%)
Gratitud		12 (48%)	11(44%)	8 (32%)
Celos	1 (4%)	9 (36%)	14(56%)	1 (4%)
Vergüenza		8(32%)	9 (36%)	8 (32%)
Miedo	1 (4%)	17(68%)	7(28%)	

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

✓ Análisis del Informe Escolar y Entrevistas semiestructuradas al maestro.

Las principales expresiones de dichas emociones fueron corroboradas con técnicas auxiliares como el Informe escolar del maestro y la entrevista semiestructurada al niño.

Con respecto a las situaciones vinculada a las emociones, predomina en la alegría las situaciones relacionadas con contextos recreativos en el 80% de los niños. La tristeza las asociadas a las enfermedades en el 68. El enojo se relaciona con el regaño, las burlas y prohibiciones paternas en el 76% de los niños, la ansiedad en el ámbito escolar, ante situaciones de evaluación fundamentalmente en el 68% de los niños. Los celos se manifiestan en el vínculo afectivo con padres y hermanos, maestros y coetáneos en el 100% de los niños. La envidia se

aprecia mayormente ante la imposibilidad de obtener objetos materiales poseídos por otros niños, en el 68% de los niños. El orgullo está presente en los buenos resultados académicos, elogios hacia su persona, éxitos en el deporte en un 72% de los niños lo cual constituye un factor resiliente en estos niños, pues le permite canalizar sus manifestaciones de agresividad en actividades de este tipo. Las culpas se manifiestan ante situaciones inadecuadas socialmente, como coger objetos pertenecientes a otras personas sin su autorización y decir mentiras.

Se puede apreciar que los profesores no poseen un dominio adecuado de las emociones, debido a que presentan dificultades en el reconocimiento de las mismas, y en vincularlas a situaciones de la vida cotidiana, lo cual puede incidir negativamente en que puedan potenciar el desarrollo emocional de sus alumnos.

Haciendo un análisis de las principales respuestas emocionales identificadas en el Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil se puede conocer cómo se manifiesta la comprensión de situaciones emocionales en los niños evaluados. En la tabla 7 se puede apreciar que existen dificultades con respecto a esto, resultado que se vincula directamente con los problemas detectados en el vocabulario emocional de dichos escolares, y constituye una de las mayores dificultades identificadas. Los escolares son capaces de identificar las emociones, pero no saben nombrarlas de forma correcta. Es por ello que también se manifiestan dificultades en la comprensión de situaciones emocionales, puesto que los niños en las situaciones 2;4;5;6;7; 9 y 10 a pesar de identificar las emociones presentes, no son capaces de nombrarlas de forma correcta.

Tabla 7: Matriz de datos de las situaciones del Cuestionario de Comprensión de Emociones Infantiles.

	¿Cómo te sientes si...	Total de respuestas 25	Verbalizaciones
Sit1	...te llevan a pasear?	Ni identifica ni nombra 2: 8% Identifica, pero no nombra 11: 44% Identifica y nombra 12: 48%	“Satisfecho, porque se va a divertir” “Feliz, porque lo llevan a pasear” “Alegre, porque va a compartir con sus padres.”
Sit2	...quieres el juguete de otro niño que no puedes tener?	Ni identifica ni nombra 5: 20% Identifica, pero no nombra 17: 68 % Identifica y nombra 3: 12%	“Triste...porque sabe que no puede ser” “Envidia, porque es malo” “Envidia porque no puede tener el juguete como el de él”

Sit3	...alguien que quieres mucho se enferma?	Ni identifica ni nombra 2: 8% Identifica, pero no nombra 10: 40% Identifica y nombra 13: 52%	“Mal ...porque si se le pega” “Mal, porque ya no podrá jugar conmigo” “Triste, porque si se muere no lo voy a ver más”
Sit4	...te felicitan por algo que hiciste bien?	Ni identifica ni nombra 3: 12% Identifica, pero no nombra 18: 72% Identifica y nombra 4: 16%	“Bien porque voy a recibir un regalo” “Feliz, porque mi mamá no me va a regañar” “Orgulloso, porque mi maestra me quiere”
Sit5	...existe algún problema que no sabes cómo resolver?	Ni identifica ni nombra 6: 24% Identifica, pero no nombra 16: 64% Identifica y nombra 3: 12%	“Normal, porque si no sé cómo resolverlo no puedo a ver nada” “Preocupado, porque no sé cómo decírselo a mi mamá” “Preocupado, porque necesito hacer algo para resolverlo”
Sit6	...tu amigo te deja y se va a jugar con otro niño?	Ni identifica ni nombra 4: 16% Identifica, pero no nombra 17: 68% Identifica y nombra 4: 16%	“Triste...porque no tiene con quien jugar” “Mal, porque yo quería jugar con mi amigo” “Celoso, porque yo quiero ser su mejor amigo y él se fue con otro niño”
Sit7	...muchas personas a su alrededor se burlan de ti?	Ni identifica ni nombra 2: 8% Identifica, pero no nombra 14: 56% Identifica y nombra 9: 36%	“Bravo, porque se ríen de sus zapatos viejos” “Apenado, porque debe estar sucio para que se burlen de él” “Apenado, porque no le gusta que se burlen de él”
Sit8	...piensas que saldrás bien en la prueba aunque esté difícil?	Ni identifica ni nombra 8: 32% Identifica, pero no nombra 6: 24% Identifica y nombra 11: 44%	“Bien, aunque yo sé que casi nunca salgo bien en las pruebas” “Bien, porque eso va a hacer que mi mamá me felicite” “Orgulloso, por me gusta salir bien en los exámenes”
Sit9	...coges algo sin pedir permiso y se rompe?	Ni identifica ni nombra 6: 24% Identifica, pero no nombra 19: 76% Identifica y nombra 0	“Mal, porque a nadie le gusta que le pase eso” “Triste, porque no debemos coger las cosas sin pedir permiso”
Sit10	...te tratan mal sin motivo alguno?	Ni identifica ni nombra 5: 20% Identifica, pero no nombra 13: 52%	“Mal, porque no he hecho nada” “Triste, porque no merezco que me regañen”

		Identifica y nombra 7: 28%	“Bravo, porque lo tratan mal sin merecerlo”

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles.

En las respuestas emitidas en cada una de las situaciones emocionales, se destacan la 1 y la 3, como las situaciones en las cuales los niños mejor identificaron y nombraron las emociones mientras que las situaciones 2, 5 y 9 son las situaciones en las que peores calificaciones obtuvieron (Ver tabla 7).

La situación 1 (A Juan lo llevan a pasear) se destaca como una con las puntuaciones más elevadas. Un total de 12 niños (48%) identificaron y nombraron de forma correcta la emoción vinculada con la situación que la suscita. 11 niños (44%) identificaron correctamente la emoción, pero no la nombraron adecuadamente, mientras que solamente 2 niños (8%) no fueron capaces ni de identificar, ni de nombrar correctamente la emoción. Dentro de las expresiones verbales que sustentan el planteamiento anterior se puede mencionar, “alegre porque me gusta pasear con mis padres, feliz por hace mucho tiempo que no me llevan a pasear”

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 13 niños (52%) identificaron y nombraron de forma correcta la emoción, 10(40%), identificaron, pero no nombraron, mientras que solo 2(8%) ni nombraron ni identificaron correctamente la emoción. En las verbalizaciones hacían referencia a que “se sentían triste porque esa persona podía morir, triste porque no podían verlo”.

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.

Por otra parte, en la situación 2, envidia (Juan quiere el juguete de otro niño y no lo puede tener), un total de 17 niños (68%) identificaron, pero no nombraron de forma correcta la emoción, 5(20%) ni identificaron ni nombraron, y solo tres niños pudieron identificar y nombrar correctamente la emoción. 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. En las verbalizaciones referían “triste porque no yo quiero tener ese juguete, mal porque mi mamá no puede comprarme juguetes”.

Estos resultados se mantuvieron estables para las situaciones 5 (ansiedad) y 9 (culpa), donde 6 niños (24%) ni identifican ni nombran la emoción respectivamente. En las verbalizaciones se hacen referencia en cuanto a la ansiedad a sentirse “normal porque si no lo puedo resolver que voy a hacer” y en cuanto a la culpa “normal, porque a cualquiera se le rompe un juguete, le pido disculpas y ya”. En la tabla 5 se puede apreciar una tendencia en los niños a identificar correctamente sus emociones, incluso aquellas más complejas, pero no poder nombrarlas, evidenciándose un escaso vocabulario emocional, donde predominaron repuestas como “bien” y “mal”, exceptuando la alegría y la tristeza que sí constituyen términos empleados por ellos.

Para reconocer las emociones e identificarlas correctamente es bien importante tener en consideración el componente social, o sea aquellas emociones que son potenciadas o rechazadas por el contexto donde se desarrolla el niño, así como la estimulación que han recibido por parte de los principales agentes de socialización, familia y escuela, pues como se plantea en la literatura, que el niño alcance un adecuado desarrollo emocional que permita el reconocimiento de los propios estados afectivos y de los estados afectivos de los otros contribuirá a flexibilizar la conducta emocional y favorecerá el establecimiento de vínculos, así como el mantenimiento de las relaciones socio afectivas, pero depende en gran medida de la estimulación recibida desde edades tempranas (Fernández-Sánchez, Quintanilla, & Giménez-Dasí, 2015).

✓ Análisis del Test de Comprensión Emocional

El TEC se empleó con el objetivo de profundizar en las características de la comprensión emocional tomando como categorías de análisis los 9 componentes que evalúa la técnica. Los resultados obtenidos en el mismo plantean que de un total de 9 puntos como máximo, la moda fue de 6 y como se puede apreciar en la tabla 8, esto evidencia que existen dificultades en la comprensión emocional de manera general, y también corrobora lo que se plantea en la literatura acerca del desarrollo progresivo de la misma, pues a medida que avanzan los niveles disminuyen las puntuaciones obtenidas por los niños.

Tabla 8: Niveles de la comprensión emocional

	Nivel Externo	Nivel Mental	Nivel Reflexivo	Comprensión Emocional
Media	2,24	1,92	1,16	5,32
Moda	3	2	1	6

Fuente: Test de Comprensión Emocional.

Realizando un análisis detallado del TEC por los niveles que lo componen, se pudo reconocer que en el nivel 1, la comprensión de aspectos externos de las emociones, se reconoce un total de 13 niños (52%) en los cuales no existen dificultades y obtuvieron una puntuación de 3, mientras que 7 niños (28%) obtuvieron una puntuación de 2 puntos, y 3 niños obtuvieron la puntuación de 1.

Solo un total de 16 niños (64%) poseen una comprensión de las causas externas de las emociones, evidenciándose medianas dificultades en la comprensión de emociones en este nivel porque en este caso se destacan aquellos niños que solo comprenden las emociones a partir de las causas externas de las mismas y el reconocimiento de las expresiones extraverbales en los otros (Ver tabla 9).

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 mentales del nivel externo.

		Frecuencia	Por ciento
Reconocimiento de expresiones emocionales	0	5	20%
	1	20	80%
	Total	25	100%
Comprensión de las causas externas de las emociones	0	9	36%
	1	16	64%
	Total	25	100%
Comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente.	0	5	20%
	1	20	80%
	Total	25	100%

Fuente: Test de Comprensión Emocional.

En el nivel 2: la comprensión de aspectos mentales, los datos obtenidos evidencian que 19 niños (76%) son los que mejor comprenden las emociones en este nivel a partir del control emocional, llegando a comprender incluso la posibilidad que tienen los sujetos de ocultar sus propias emociones. También un total de 17 niños (68%) son capaces de comprender el componente en cuanto a la manera en que las emociones se basan en los deseos. Sin embargo, respecto a las creencias de los otros que interfieren en sus propios estados emocionales se presentan medianas dificultades en la comprensión de este componente, puesto que solo un total de 12 niños son capaces de comprender adecuadamente en este componente (Ver tabla10).

Se aprecia la relación que existe entre ambos niveles, pues en el desarrollo de la comprensión emocional no reflejan grandes diferencias, sino puntuaciones similares, desde la teoría de Harris y Pons (2003), se asume uno como precondition 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 en el primer nivel el 80% y en el segundo el 76%, de los sujetos alcanzó una puntuación adecuada, lo cual se corresponde con lo descrito en la literatura.

Los niños deben alcanzar estos niveles de la comprensión alrededor de los 4 o 5 años, pues “estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y por último el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en los niños durante la primera infancia. Un poco más tarde, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional”(Gallardo, 2006).

Tabla 10: Componentes emocionales del nivel mental.

		Frecuencia	Por ciento
Comprensión de las emociones basadas en deseos	0	8	32%
	1	17	68%
	Total	25	100.0
Comprensión de las emociones basadas en creencias.	0	13	52%
	1	12	48%
	Total	25	100.0
Comprensión del control de la expresión emocional	0	6	24%
	1	19	76%

Fuente: Test de Comprensión Emocional.

En el nivel 3, referido a la comprensión de aspectos reflexivos, se observa que un total de 19 niños (76%) son capaces de comprender emociones complejas, condicionado por el desarrollo moral alcanzado (Ver tabla 8). Logran comprender las emociones mixtas 6 niños (24%), manifestando la presencia de dificultades en este componente en la comprensión de emociones

autoconscientes (complejas) y la capacidad de reconocer que en un mismo sujeto pueden confluír varias emociones, incluso contradictorias. Además, se observa que estos escolares no pueden regular la aparición o duración de los estados emocionales, solamente 4 niños (16 %) son capaces de reconocer las estrategias para la regulación de la comprensión emocional, presentándose las mayores dificultades en estos aspectos. Por tanto, se aprecian notables diferencias del nivel 3, respecto a los resultados de los niveles de comprensión emocional anteriores. Estos elementos coinciden con la descripción que se realiza en la literatura acerca de que los recursos necesarios para alcanzar este nivel se muestran a finales de la etapa escolar (ver tabla 11).

Estos resultados son similares con los elementos planteados en la literatura de acuerdo con Bisquerra(2011) y Fernández-Angulo, Quintanilla & Gimenez-Dasi (2016), en los cuales se hace referencia a que ciertas situaciones provocan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras situaciones pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios, dando lugar a lo que se conoce como ambivalencia emocional. El reconocimiento consciente de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños y se tarda bastante en alcanzarlo. Así, aunque se puede observar la expresión de emociones contradictorias en niños de incluso un año de edad, el reconocimiento explícito de esta ambivalencia no suele producirse antes de los 7-8 años. Por otra, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como observar esas emociones en los demás; en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones diarias, ayuden al niño a interpretar diferentes estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional (Gallardo, 2006).

Tabla 11: Componentes emocionales del nivel reflexivo.

	Frecuencia		Por ciento
Comprensión de la regulación emocional	0	21	84%
	1	4	16%
	Total	25	100.0
Comprensión de las emociones mixtas	0	19	76%
	1	6	24%
	Total	25	100.0
Comprensión de emociones morales.	0	6	24%
	1	19	76%

	Total	25	100.0
--	-------	----	-------

Fuente: Test de Comprensión Emocional.

En este nivel se aprecia el desarrollo de la esfera moral en la etapa escolar, los niños experimentan lo que Piaget denomina como experiencia moral que se construye poco a poco en la acción del actuar cotidiano y le permite al niño elaborar juicios de valor que le brindan la posibilidad de orientarse en cada caso en particular y evaluar sus actos u los de los demás. Es precisamente la escuela la que le brinda al niño esta posibilidad, la interacción directa con los coetáneos, el aprender nuevas normas y reglas, la presencia de modelos reales como los maestros son indicadores que condicionan el desarrollo moral del niño en esta etapa (Luzuriaga, 2014).

Durante el tramo educativo de los 3 a los 6 años, los niños van consolidando progresivamente su adaptación a la escuela, su control emocional y afectividad general, su motricidad y psicomotricidad, su subetapa cognitiva de preoperaciones concretas, su temperamento, carácter y personalidad, su conocimiento inter e intrapersonal, su conocimiento y comportamiento moral, su proceso de socialización y sus intereses, y ya hacia los 7-8 años, cuando los niños comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas, y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias (Gallardo, 2006).

Se destaca en general que existe una mayor tendencia a identificar, pero no a nombrar las emociones, los niños ante una situación determinada son capaces de identificar la emoción que se vincula a dicha situación, si se les pide que fundamenten sus respuestas expresando el porqué de esta selección si son capaces de responder de forma acertada solo establecen nuevos ejemplos en nuevas situaciones en las cuales se manifiesta dicha emoción.

Estas características se vinculan a aspectos relevantes que han sido expuestos en análisis anteriores como son: las características de la etapa escolar, sobre todo del desarrollo cognitivo (del pensamiento en mayor medida), la estimulación que recibe el niño del medio social en el que se desarrolla, la influencia de la cultura en el desarrollo de su personalidad, del contexto familiar, así como del papel de la escuela como principal institución educativa.

Tomando como referencia la relación que existe entre pensamiento y lenguaje y procesos afectivos y cognitivos se puede apreciar que los niños presentan dificultades en el desarrollo del

vocabulario puesto que no disponen de léxico para expresar claramente sus emociones mediante verbalizaciones, en estos casos se observa que existe una tendencia a dividir los estados emocionales en alegre y/o triste, aunque también suelen utilizar palabras que las sustituyan y que a su vez emplean como sinónimos como bien y normal para el caso de la alegría y mal para el caso de la tristeza, de ahí la necesidad de estimular desde edades tempranas este componente. Los agentes de socialización en los que el niño se desarrolle juegan un papel de vital importancia en la potenciación del desarrollo emocional de los niños, resultados similares expone (Bisquerra, 2005; Fernández-Abascal, 2011), cuando plantean que es necesario que ambos agentes socializadores mencionen los nombres de las emociones que los niños expresan además de darles modelos culturalmente apropiados de cómo reaccionar al sentir ciertas emociones.

3.1.3. *Comparar los resultados obtenidos en niños con manifestaciones agresivas y sus pares etarios que no presenten estas manifestaciones en la ciudad de Camagüey.*

Los resultados de la comparación entre los niños del grupo estudiado y sus pares etáreos que no se encuentran en el indicador 4 revelaron diferencias significativas en cuanto a los niveles de agresividad total ($p= 0.000$), tal como se esperaba. En la tabla que se muestra a continuación se evidencia que en los primeros predomina los niveles alto y medio, mientras que en el segundo la mayoría de los menores presentaron un nivel medio. Sin embargo, 2 menores mostraron niveles altos de agresividad aunque no se encontraban en el indicador, sólo 4 mostraron niveles bajos, lo cual evidencia el elevado índice de agresividad existente desde etapas tempranas en el contexto escolar, lo cual debe ser objeto de interés para su estudio.

Tabla 12: Manifestaciones de la agresividad en ambos grupos

Agresividad directa	Niños del indicador 4	Niños no agresivos
Baja	10	7
Media	9	17
Alta	6	1
Agresividad relacional		
Baja	2	8

Agresividad total	Media	3	16
	Alta	20	1
	Baja	0	4
	Media	8	19
	Alta	17	2

Fuente: Escala de Agresividad.

En relación con los tipos de agresividad también existió diferencia, principalmente en la agresividad relacional ($p= 0.000$), aunque también en la de tipo directo ($p=0.044$). En cuanto a esta última existió una distribución entre los tres niveles en los niños con manifestaciones agresivas, en sus pares etéreos predominó el nivel medio

La agresividad relacional mostró niveles altos en 20 de los niños del grupo estudio, mientras que el otro grupo 16 mostraron niveles medios. En la literatura científica acerca de la agresividad infantil se plantea que existe una tendencia a disminuir las manifestaciones físicas y verbales de agresividad al ser sustituidas por formas más complejas, dado el desarrollo cognitivo e integral del niño. La agresividad relacional lleva implícito un mayor número de habilidades sociales y emocionales, de desarrollo intelectual y cognitivo, es por ello que se manifiesta por lo general a finales de la etapa escolar.

También se pudo comprobar distinciones en los ítems de la prueba, en cuanto a la funcionalidad de la agresión. Se evidencia que los ítems de la agresividad reactiva es la que posee frecuencias más altas en los niños con manifestaciones de agresividad respecto a los niños no agresivos, lo cual responde a un modelo descontrolado y ocasionado por la provocación, el temor y la irritación en los escolares, sin la intencionalidad de ocasionar daño, teniendo como único fin manifestarse agresivamente para protegerse del daño provocado por otros. Con respecto a las principales emociones experimentadas y su frecuencia de aparición, se obtuvo que:

En las emociones placenteras existieron diferencias significativas en la mayoría de ellas, a favor del grupo de niños sin manifestaciones agresivas: alegría ($\chi^2=6,993$; test exacto de Fischer=4,939; $p= 0.021$), orgullo ($\chi^2=11,223$; test exacto de Fischer =10,751; $p= 0.003$), esperanza ($\chi^2=9,204$; test exacto de Fischer =8,575; $p= 0.018$).

En el caso de la alegría, los valores muestran que existen diferencias significativas en cuanto a la frecuencia con la que experimentan esta emoción ambos grupos, evidenciándose en los niños que presentan manifestaciones agresivas poseen una menor tendencia a manifestar esta emoción, sólo 10 de ellos la vivencian “siempre”, mientras que los niños sin manifestaciones agresivas alcanzaron una frecuencia de 19 en esta misma categoría, tal como se ilustra en el gráfico.

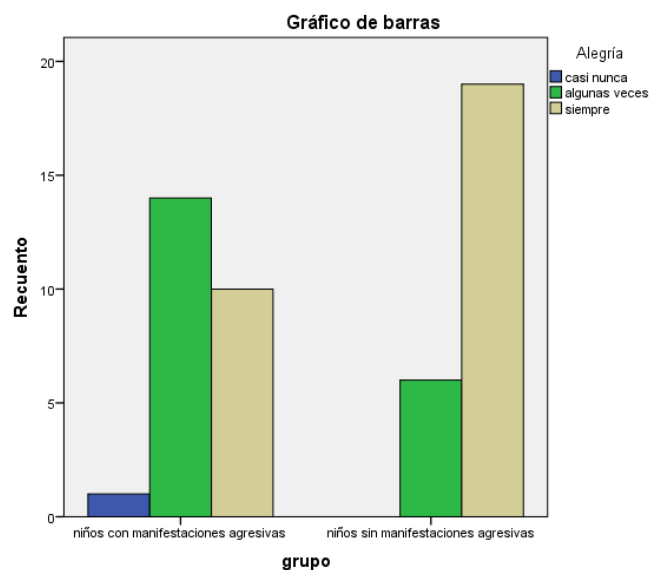


Gráfico 1: Emociones identificadas (Alegría)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En el orgullo se evidencia que los niños con manifestaciones agresivas experimentan esta emoción en la categoría “algunas veces” 17 niños (68%) y en esta misma categoría los niños sin manifestaciones 9(36%). En el caso de la categoría “casi nunca” se ubican en mayor proporción los niños sin manifestaciones de agresividad 16(64%), y solamente 5(20%) de los niños con manifestaciones de agresividad.

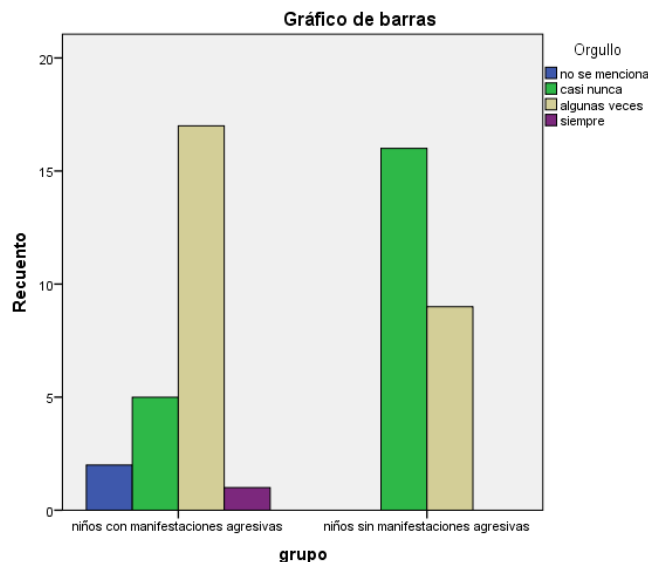


Gráfico 2: Emociones identificadas (Orgullo)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

La esperanza es una emoción en la cual en la categoría de siempre se evidencia un predominio de los niños sin manifestaciones de agresividad 8(36%) y en los niños con manifestaciones en esta misma categoría solamente 2 niños (8%), y en la categoría de “casi nunca” se ubican 6 (24%) niños con manifestaciones de agresividad que experimentan esta emoción y solo un 1 niño (4%) sin manifestaciones que experimenta esta emoción.

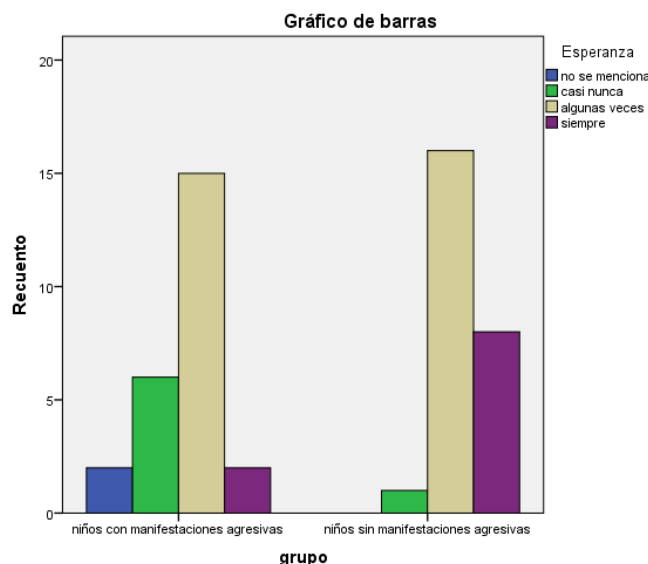


Gráfico 3: Emociones identificadas (Esperanza)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En las emociones displacenteras se obtuvieron diferencias significativas en las siguientes emociones, ira ($\chi^2=9.333$; test exacto de Fischer =9,608 $p= 0.008$), envidia ($\chi^2= 6,783$; test exacto de Fischer =6,260; $p= 0.046$), ansiedad ($\chi^2= 14,311$; test exacto de Fischer =15,043; $p= 0.001$), celos ($\chi^2= 15,122$; test exacto de Fischer =15,552; $p= 0.001$), miedo ($\chi^2= 19,612$; test exacto de Fischer =21,318; $p= 0.000$). Resulta interesante resaltar que sólo la ira predominó en los niños con manifestaciones de agresividad, mientras que las restantes en el grupo sin dichas manifestaciones, lo cual se corresponde con lo referido en la literatura al respecto pues es común en esta etapa del desarrollo, que los niños experimenten emociones como la ansiedad, el miedo, los celos, la envidia, en el caso de la ansiedad se encuentra vinculada fundamentalmente a la actividad de estudio y las situaciones de evaluación que allí se generan, en el caso del miedo es muy común los temores infantiles relacionados con animales, con la obscuridad, los celos se experimentan fundamentalmente en las actividades escolares en las cuales los niños sienten ese resentimiento hacia otros niños, cuando los maestros o en el caso de los padres con los hermanos, le manifiestan su afecto, y la envidia es una emoción que socialmente es poco aceptada en nuestro contexto, sin embargo fue una de las emociones que predominó su experimentación en niños sin manifestaciones agresivas.

En el caso de la ira es la emoción que más experimentan los niños con manifestaciones de agresividad y existen diferencias significativas con respecto al grupo de niños sin manifestaciones, en los cuales 14 niños (56%) de la muestra no experimentan la ira “casi nunca”, y en caso de los niños con manifestaciones de agresividad, no la experimentan casi nunca 7 niños (28%), luego con respecto a las respuestas de “siempre” se evidencia un claro predominio de los niños con manifestaciones de agresividad pues experimentan esta emoción 7 niños (28%) y de los niños sin manifestaciones ninguno experimenta esta emoción en esta categoría.

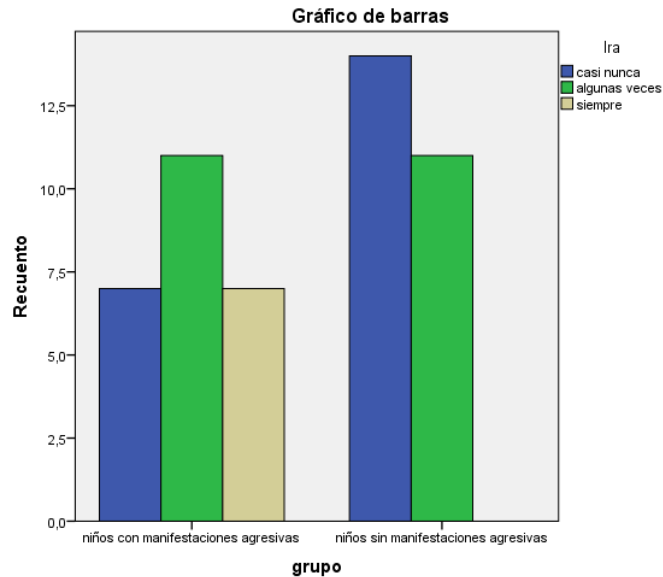


Gráfico 4: Emociones identificadas (Ira)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En cuanto a la envidia, es una emoción en la que también se pueden apreciar diferencias significativas, aunque no muy relevantes. Aunque teniendo en cuenta que la muestra es muy pequeña es considerable de igual manera. Existen 17 niños (68%) sin manifestaciones de agresividad manifiestan que no reconocen que experimentan esta emoción “casi nunca”, 5 niños (20%) “algunas veces” y 3 niños (12%) “siempre”. Y con respecto a los niños con manifestaciones de agresividad, 13 niños (52%) se ubican en la categoría “casi nunca” y 11 niños (44%) en la categoría “algunas veces” y a diferencia de los niños sin manifestaciones en la categoría “siempre” no se ubica ningún niño.

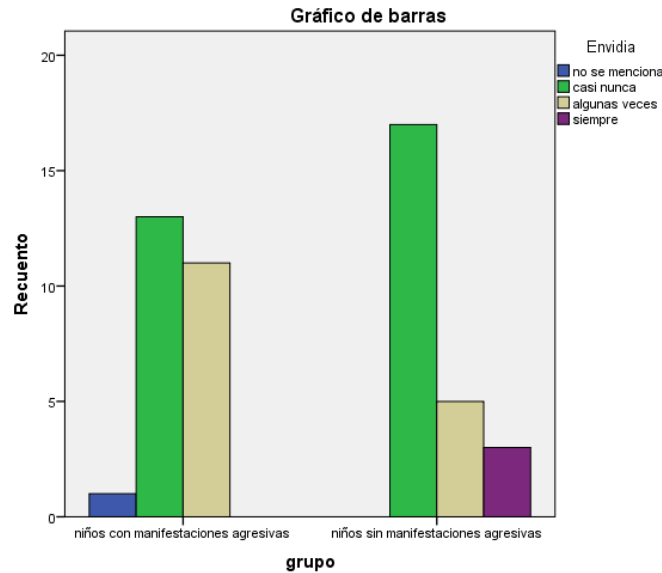


Gráfico 5: Emociones identificadas (Envidia)

La ansiedad se evidencian los niños con manifestaciones de agresividad y sin manifestaciones, pues en el caso de los niños sin manifestaciones las respuestas se orientan hacia “siempre” 14 niños (56%) y hacia “algunas veces” 11 niños (44%). Sin embargo, en los niños con manifestaciones de agresividad sus respuestas se centran en “casi nunca” 9 niños (36%) y en “algunas veces” 10 niños (40%).

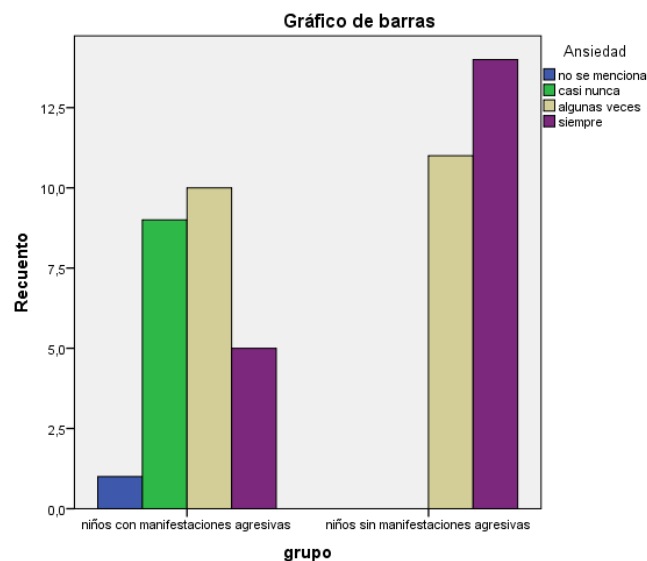


Gráfico 6: Emociones identificadas (Ansiedad)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En los celos se pudo apreciar que, en los niños sin manifestaciones agresivas, predominó la categoría “siempre” con 12 niños (48%). Mientras, en los niños con manifestaciones el predominio se evidencia en la categoría “algunas veces” 14 niños (56%) y en la categoría “casi nunca” igualmente se manifestó el predominio de los niños con manifestaciones de agresividad 9 niños (36%).

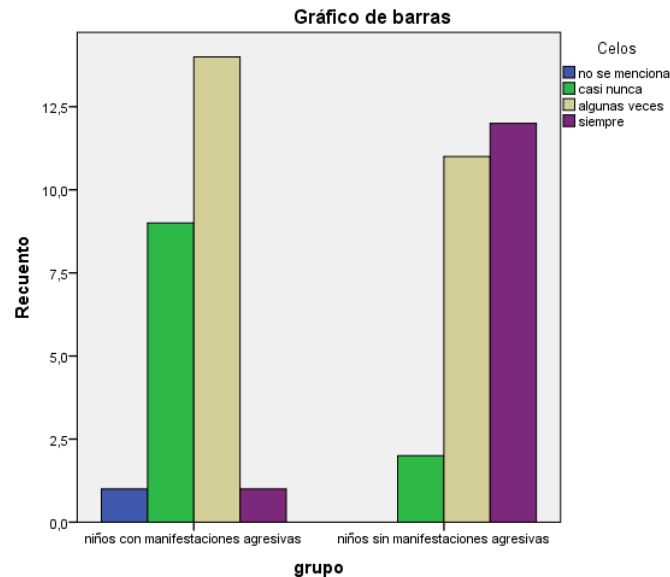


Gráfico 7: Emociones identificadas (Celos)
Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

Otra de las emociones en las cuales se evidencian diferencias significativamente relevantes, es el miedo. En la categoría “siempre” se evidencia como ningún niño con manifestaciones de agresividad reconoce que experimenta esta emoción. En los niños sin manifestaciones reconocen su capacidad para experimentar esta emoción 12 niños (48%), y con respecto a la categoría “casi nunca”, 17 niños (68%) con manifestaciones de agresividad se ubican en esta categoría y los niños sin manifestaciones solo 5 niños (20%).

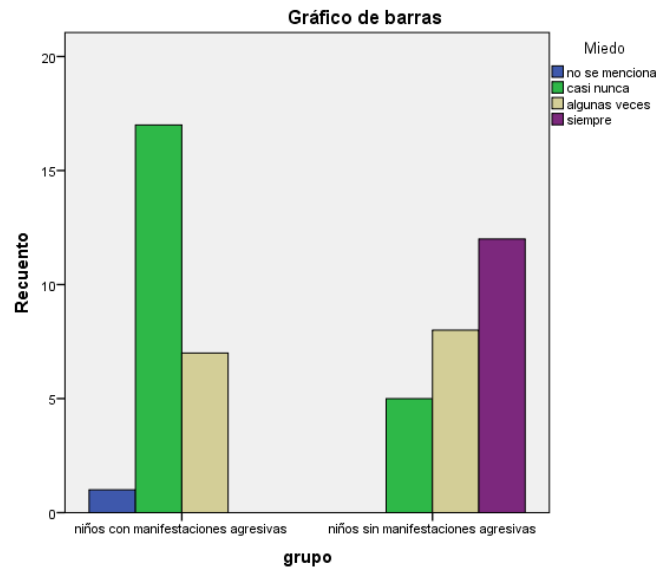


Gráfico 8: Emociones identificadas (Miedo)

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En el resto de las emociones no se evidencian diferencias significativas en cuanto a los niños con manifestaciones de agresividad y sin manifestaciones de agresividad, tal es el caso de la tristeza, la culpa, la gratitud y la vergüenza (ver anexo 11).

Teniendo en cuenta la capacidad que poseen estos escolares para identificar y nombrar las emociones se encontraron diferencias significativas en las siguientes situaciones, situación 5 ($\chi^2=15,385$; test exacto de Fischer =15,630; $p=0.000$), situación 6 ($\chi^2=17,076$; test exacto de Fischer =16,990; $p=0.000$) y situación 7 ($\chi^2=11,758$; test exacto de Fischer = 12,466; $p=0.001$):

En el caso de la situación 5 donde la respuesta esperada es ansiedad, los niños sin manifestaciones de agresividad fueron capaces de identificar y nombrar correctamente la emoción 15 (60%), diciendo verbalizaciones como, “preocupado, porque no me gusta no poder hacer algo para resolver mi problema, preocupado, porque a veces hay problemas que no se pueden resolver”, a diferencia de los niños con manifestaciones de agresividad que solo fueron capaces de identificar y nombrar correctamente la emoción 3(12%), la mayor cantidad de respuestas en los niños con manifestaciones de agresividad se ubica en la categoría, identifica, pero no nombra, 16 niños (64%). Emitiendo verbalizaciones como, “triste, porque no sé cómo decírselo a mi mamá, mal, porque no sé qué hacer, mal, porque cuando tengo un problema y no lo puedo resolver, me siento como con algo adentro”.

En la situación 6 donde la respuesta esperada es celos, los niños sin manifestaciones de agresividad se ubican 18 niños (72%) en la categoría de “identifica y nombra correctamente la emoción”, “celoso, porque perdí mi mejor amigo, celoso, porque ya no tendré con quien jugar”, sin embargo, de los niños con manifestaciones de agresividad solamente 4 (16%), en el caso de los niños con manifestaciones en su mayoría 17 (68%), se ubican en la categoría de “identifica, pero no nombra” correctamente la emoción.

En la situación 7, la respuesta esperada es vergüenza y se manifestó un predominio en ambos grupos de niños, la categoría “identifica, pero no nombra”. En el caso de los niños con manifestaciones 14 niños (56%) y de los niños sin manifestaciones 19 niños (76%), expresado en verbalizaciones como “bravo, porque a nadie le gusta que se burlen de él, mal, porque se están riendo de mí”. Sin embargo, en la categoría “identifica y nombra”, 9 (36%) de los niños con manifestaciones agresivas lo hicieron correctamente, mientras que los niños sin manifestaciones ninguno lo hizo de forma adecuada (Ver tabla 10).

Tabla 13: Comparación de las situaciones emocionales obtenidas del Cuestionario de Comprensión Emocional en niños con manifestaciones y sin manifestaciones de agresividad.

Grupo	Situación			Total
	no identifica ni nombra	Identifica pero no nombra	Identifica y nombra la emoción	
	Situación5			Total
niños con manifestaciones agresivas	6	16	3	25
niños sin manifestaciones agresivas	0	10	15	25
Total	6	26	18	50
	Situación6			Total
niños con manifestaciones agresivas	4	17	4	25
niños sin manifestaciones agresivas	0	7	18	25
Total	4	24	22	50
	Situación 7			Total
niños con manifestaciones agresivas	2	14	9	25

niños sin manifestaciones agresivas	6	19	0	25
Total	8	33	9	50

Fuente: Cuestionario de Emociones Infantiles

En el resto de las situaciones que generan respuestas emocionales en los sujetos, no se pueden evidenciar diferencias significativas en cuanto a los niños con manifestaciones de agresividad y los niños sin manifestaciones, situaciones 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10.

Los resultados obtenidos en el TEC, en los cuales se evalúa los niveles de comprensión emocional, evidenciaron diferencias significativas con respecto a los niños sin manifestaciones de agresividad y los niños con manifestaciones de agresividad, ($\chi^2= 14,921$; test exacto de Fischer =14,446; $p= 0.017$). En el análisis más profundo y detallado que se realizó de cada uno de los niveles y componentes se explican las particularidades de dichas diferencias. Con la máxima calificación de 9 puntos se encuentra un solo niño de grupo de niños sin manifestaciones de agresividad, en la puntuación de 8 puntos se ubican 10 niños (40%). De ellos 9 sin manifestaciones de agresividad y solamente 1 (4%) con manifestaciones de agresividad, la mayor cantidad de niños 17 (68%), se ubica en la puntuación de 6, de ellos 9 (36%) con manifestaciones de agresividad y 7 (28%) sin manifestaciones de agresividad. Como se puede apreciar existen dificultades en cuanto a la comprensión emocional en ambos grupos de niño pues solo un niño obtuvo la puntuación máxima. Sin embargo, se evidencian claras diferencias que favorecen a los niños sin manifestaciones de agresividad con puntuaciones más altas.

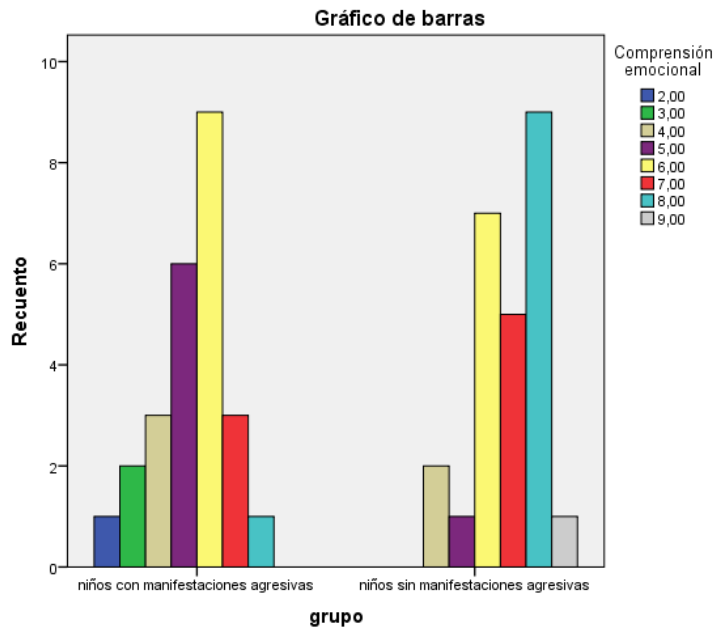


Gráfico 9: Comparación de la comprensión emocional en niños con manifestaciones de agresividad y sin manifestaciones.

Fuente: Test de Comprensión Emocional

Posteriormente se realizó el análisis de los 3 niveles y los nueve componentes en los cuales se agrupa la comprensión emocional. Con respecto al nivel externo no se aprecian diferencias significativas ($\chi^2 = 2,410$; test exacto de Fischer = 2,135; $p = 0.624$). De igual manera en el nivel mental ($\chi^2 = 6,780$; test exacto de Fischer = 6,598; $p = 0.65$). Sin embargo, en el nivel reflexivo si se aprecian diferencias significativas relevantes ($\chi^2 = 11,893$; test exacto de Fischer = 11,312; $p = 0.005$).

En relación con los niveles, tal como se aprecia en la tabla 11, los niños con manifestaciones agresivas obtuvieron como promedio valores inferiores en cada uno de ellos. En todos los componentes se puede apreciar una media de puntuación superior en los niños sin manifestaciones de agresividad, excepto en el componente asociado al control de la expresión emocional en la que la media es más alta en los niños con manifestaciones de agresividad. La mayor diferencia se ubica en el componente relacionado con las estrategias de regulación emocional donde los niños con manifestaciones obtienen una puntuación muy baja de 0,16 puntos, mientras que en los niños sin manifestaciones la media es de 0,72 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, también en el componente asociado

a la comprensión de emociones morales se evidencian diferencias significativas a favor de los niños sin manifestaciones, los cuales obtuvieron una media de puntuación de 0,92 y los niños sin manifestaciones una media de 0,76 , lo cual evidencia la capacidad de los niños sin manifestaciones de experimentar emociones morales como la culpa y la vergüenza (Ver tabla 11).

Tabla 14: Comparación de los niveles y componentes de la comprensión emocional en los niños con manifestaciones de agresividad y sin manifestaciones.

Niveles y componentes de la Comprensión emocional (Niños con manifestaciones)	Media	Desv. típ.	Niveles y componentes de la Comprensión emocional (Niños sin manifestaciones)	Media	Desv. típ.
comprensión de la expresión	,80	,408	comprensión de la expresión	,92	,277
comprensión de las causas	,64	,490	comprensión de las causas	,84	,374
Deseo	,68	,476	Deseo	,96	,200
Creencia	,48	,510	Creencia	,96	,200
Recuerdo	,80	,408	Recuerdo	,76	,436
Regulación	,16	,374	Regulación	,72	,458
control de la expresión	,76	,436	control de la expresión	,48	,510
emociones mixtas	,24	,436	emociones mixtas	,28	,458
emociones morales	,76	,436	emociones morales	,92	,277
Nivel Externo	2,24	,970	Nivel Externo	2,52	,707
Nivel Mental	1,92	,862	Nivel Mental	2,40	,577
Nivel Reflexivo	1,16	,746	Nivel Reflexivo	1,92	,702

Fuente: Test de Comprensión Emocional.

Se determinó que en casi todos los componentes del nivel externo se obtuvieron calificaciones buenas. Los niños de la muestra 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.

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 dificultades, aunque son capaces de mencionar estrategias de distracción cognitiva “pensar en otra cosa”, y estrategias de distracción conductual “salir fuera y hacer otra cosa”. Las estrategias de distracción antes mencionadas en el TEC para regular las emociones coinciden con las referidas en la entrevista semiestructurada. Las empleadas por la muestra son las de distracciones cognitivas y conductuales, dentro de ellas la más usada se refiere a la conductual en un 80% de los niños con manifestaciones y un 68% de los niños sin manifestaciones.

Con relación a estos resultados los escolares emitieron verbalizaciones que reflejan dichas estrategias, ejemplo de ello lo vemos cuando refieren: “cuando estoy triste salgo a jugar”, “cuando tengo problemas llamo a mis amigos”. Se pudo apreciar una tendencia a emplear estrategias conductuales y a ser más precisa su identificación. Estos resultados coinciden con lo planteado por Henao (2013), quien aprecia un predominio de las estrategias conductuales de distracción, siendo más difícil el empleo de la distracción cognitiva en la etapa escolar.

Esta información corrobora que existen dificultades presentantes en los niños con manifestaciones de agresividad en alguno de los componentes de la comprensión emocional, como es el caso de la comprensión de estrategias de regulación emocional, donde los niños con manifestaciones de agresividad obtuvieron puntuaciones muy bajas, elemento que se corresponde con lo obtenido en otras técnicas donde se reconoce que la ira es principal emoción que experimentan estos niños, y no son capaces de regularla, al contrario la expresan continuamente en forma de agresividad.

Por tanto, presentaron limitaciones en su capacidad para prestar atención hacia sus propios procesos emocionales y sobre esta base identificarlos y comprenderlos. Lo anterior puede afectar su posibilidad de regular las emociones correspondientes, de acuerdo con sus valoraciones sobre el significado de las causas y cómo pueden contribuir con el logro de sus diversas metas.

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 escasa 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, 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. A pesar de ello, el abordaje integrador del fenómeno posibilitó la comprensión de las principales manifestaciones de agresividad en los menores, así como las emociones más experimentadas por los niños, y donde se ubican las principales dificultades relacionadas con la comprensión emocional.

Al analizar los resultados obtenidos en el estudio, se encontró que los niveles de agresividad total se ubican en el nivel alto, al igual que en la agresividad directa (física o verbal), sin embargo, en la agresividad relacional es bajo, esto atendiendo a su forma y según su función predomina la reactiva. Lo que concuerda con lo encontrado por otros investigadores (Pastén, Lobos, & Mosqueda, 2016).

La agresividad se incrementa por circunstancias externas desfavorables, sin embargo, disminuye por obra del amor y la comprensión que recibe el niño; y esos factores siguen actuando a lo largo de todo el desarrollo. Cabe anotar que los impulsos destructivos que varían de un individuo a otro, constituyen una parte integral de la vida mental de todos los seres humanos, aun en circunstancias favorables y por lo tanto se debe considerar el desarrollo del niño y las actitudes del adulto como un resultado de la interacción de influencias internas y externas (Bernal, 2010)

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

El ciclo de la agresividad empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños. Con respecto al contexto familiar, 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 (Bernal, 2010).

Diferentes trabajos han mostrado cómo las personas con tendencia a exhibir comportamientos agresivos presentan un menor conocimiento y comprensión acerca del funcionamiento de las emociones, de la existencia de emociones mixtas o simultáneas, o de las

causas que originan una determinada agresión (Bohnert et al., 2003; Giménez-Dasí et al., 2015; Sancho, 2015).

Mediante la aplicación de las técnicas que evalúan el desarrollo emocional del niño, se pudo comprobar que los niños de la muestra no siempre son capaces de comprender las situaciones emocionales a las que son sometidos, que poseen un vocabulario emocional escaso y que la comprensión de emociones primarias predomina en esta etapa del desarrollo. Los datos demuestran también que la emoción que identifican y nombran correctamente los niños, es la alegría con respecto a las placenteras y en cuanto a las displacenteras la tristeza, además de emociones secundarias como la ira, vergüenza y ansiedad, evidenciándose en los escolares con manifestaciones agresivas un predominio de las emociones displacenteras y destacándose la ira como la principal emoción identificada.

Resultados similares se obtuvieron al analizar las diferencias individuales en competencia emocional, es decir, valoración, expresión y comprensión de las emociones, en función del comportamiento agresivo en una muestra de 90 niños de educación primaria (7-10 años). Los resultados de este estudio mostraron que los niños que mostraron niveles altos de conducta agresiva (informados por las madres) se caracterizaron por presentar déficits en varios componentes de la competencia emocional. En concreto, los niños que fueron valorados como más agresivos presentaron expresiones faciales de ira más intensas y frecuentes (evaluadas mediante observación). Además, los informes de las madres indicaron que los niños valorados como más agresivos eran, en general, menos capaces de regular su ira.

Se evidencia además supremacía de aquellas emociones que se identifican pero no se nombran correctamente, o sea las justificaciones de las situaciones son correctas pero la emoción asociada a ella no es nombrada de forma adecuada, así mismo se manifiesta la poca capacidad de estos niños para experimentar emociones como la culpa, el miedo y la envidia.

Igualmente en la investigación realizada por Méndez (2016) se apreció que existe una mayor tendencia a identificar, pero no a nombrar las emociones. Es por ello que los niños del contexto evaluado en ocasiones pueden identificar las emociones, pero no son capaces de establecer una definición porque su pensamiento es concreto y tienden a ejemplificar situaciones concretas en las que la han experimentado sin llegar a la generalización, fundamentan sus respuestas mediante la utilización de ejemplos de la vida cotidiana. Este aspecto demuestra la

escasa estimulación del componente emocional desde los principales contextos socializadores donde se ofrece prioridad al componente cognitivo.

Los conflictos y la falta de apoyo familiar también fueron reconocidos como principales factores de displacer, lo cual denota la repercusión que tiene este contexto para la salud mental infantil, y su reflejo en el espacio del aula. En este sentido, ha sido ampliamente demostrado que la interacción padres y madres-hijos e hijas puede facilitar el desarrollo afectivo del último grupo, o bien dificultar su florecimiento y expresión de las emociones (Vissupe et al., 2017)

Estos resultados se encontrarían en consonancia con los postulados de (Castillo & Greco, 2014) quien plantea que las emociones positivas producen, en primer lugar, cambios a nivel cognitivo y predisposiciones a la acción no específicas, denominando a esto tendencias de pensamientos y acciones. Estas tendencias, además de aportar creatividad y flexibilidad a la conducta, permiten generar recursos para la autorregulación de los estados emocionales positivos y generan un espiral ascendente que lleva a experimentar nuevas emociones positivas. De esta forma, que los niños recuerden haber pensado acerca de intenciones para mantener su alegría sería un indicador favorable, no solo en cuanto al reconocimiento de la emoción desde un punto de vista cognitivo, sino que también lo es para la comprensión de dicha emoción, su reexperimentación futura y su posible autorregulación.

Se evidencian diferencias significativas con respecto a la comprensión emocional en los niños con manifestaciones de agresividad y sin manifestaciones, con respecto a las emociones experimentadas, en el caso de los niños sin manifestaciones de agresividad manifiestan mayormente emociones placenteras como la alegría, el orgullo y la esperanza, sin embargo, los niños con manifestaciones de agresividad, experimentan emociones displacenteras como la ira. En el caso de los niveles y componentes de la comprensión emocional se evidencian que las diferencias significativas se ubican el nivel reflexivo, específicamente en los componentes relacionados con las estrategias de regulación emocional y el componente moral de las emociones, a favor de los niños sin manifestaciones quienes obtuvieron puntuaciones superiores.

Estos resultados se encontrarían en consonancia con los postulados de (Castillo & Greco, 2014) quien plantea que las emociones positivas producen, en primer lugar, cambios a nivel cognitivo y predisposiciones a la acción no específicas, denominando a esto tendencias de pensamientos y acciones. Estas tendencias, además de aportar creatividad y flexibilidad a la

conducta, permiten generar recursos para la autorregulación de los estados emocionales positivos y generan un espiral ascendente que lleva a experimentar nuevas emociones positivas. De esta forma, que los niños recuerden haber pensado acerca de intenciones para mantener su alegría sería un indicador favorable, no solo en cuanto al reconocimiento de la emoción desde un punto de vista cognitivo, sino que también lo es para la comprensión de dicha emoción, su reexperimentación futura y su posible autorregulación

En cuanto al nivel reflexivo donde se ubican las principales dificultades. Dentro de este nivel específicamente en el componente relacionado con las estrategias de regulación emocional y la comprensión de emociones mixtas, dichas dificultades se relacionan con la identificación de emociones que se presentan de manera simultánea, tal es el caso de la combinación de alegría y miedo, así como la ausencia de estrategias para regular dichas emociones. Resultados similares obtuvo Méndez (2016), cuando reconoce que solo el 30% de su muestra aproximadamente fue capaz de alcanzar la máxima puntuación en este nivel, o sea que son capaces de comprender emociones complejas condicionado por el desarrollo moral alcanzado.

A pesar de que, en la investigación realizada por Méndez (2016), se muestran dificultades en el nivel reflexivo, en el caso de los niños con manifestaciones de agresividad estas dificultades se hacen mucho más evidentes, pues ningún niño con manifestaciones de agresividad obtuvo la máxima puntuación en este componente. Estos resultados complementan los hallados en otros estudios que utilizan métodos observacionales y que sugieren que los niños preescolares con comportamientos agresivos muestran patrones diferentes de expresión y regulación de la emoción que los niños que no presentan este tipo de conductas. Los resultados (Bohnert, Crnic, & Lim, 2003) también revelaron que los niños que presentaban más conductas agresivas, además de presentar diferencias en la expresión y modulación de la ira, tenían más dificultad para comprender las emociones y las causas de las mismas (Inglés et al., 2014).

En un número elevado de los niños 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 cognitivas, describiendo su alcance al final del período.

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 estudiados mostraron elevados niveles de agresividad, con predominio de manifestaciones directas, tanto físicas como verbales, entre las que se encuentran: golpes, insultos, amenazas a los compañeros, gritos ante el regaño de sus profesores. Las mismas se presentan de manera reactiva fundamentalmente, al no disponer de otros recursos más adaptativos y prosociales para defenderse.

✓ Se presentaron problemas para nombrar las emociones experimentadas. 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.

✓ Se evidenciaron diferencias significativas con respecto a la comprensión emocional entre los niños con manifestaciones de agresividad y sus pares etarios sin dichas manifestaciones. Las puntuaciones generales en la comprensión emocional fueron mayores en los escolares que no presentan agresividad. Los niños con manifestaciones agresivas experimentan con mayor intensidad emociones como la ira, mostrando dificultades en el reconocimiento de las estrategias de regulación emocional empleadas, así como en el reconocimiento de emociones de tipo moral como la culpa.

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

- Baron, R. A., & Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. En Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. Doctoral Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369. . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum. New York: Plenum
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES POSITIVAS: GENERALIDADES Y BENEFICIOS. *ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA*, 19(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Bello, Z. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. (Tesis Doctoral), Universidad de La Habana, La Habana.
- Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: Un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario De Psicología*, 38(2), 209-224.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. En Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. Doctoral Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369.
- 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.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Boada, S. (2012). El desarrollo de la teoría de la mente. (licenciatura), Universidad de Valladolid.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. En Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción*

- emocional según deseos y creencias. TESIS DOCTORAL, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. . *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press. En Bericat, E. (2012). Emociones. Descargado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>
doi:10.1177/205684601261.
- Calkins, S., & Dedmon, S. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. En Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.
- Cárdeme-Elawarii, M., & Lizárraga, M. S. d. A. (2006). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. En Rizzo, C. D., & Barreto, Y. S. (2008). Comprensión de emociones secundarias: amor y culpa, en niños de 6 a 8 años. Facultad de Psicología Universidad de la Sabana. . *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*(7), 121-130.
- Cassinda Vissupe, M., Angulo Gallo, L., & Guerra Morales, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1).
doi: 10.15359/ree.21-1.19
- Castellanos, R. (2012). Los niños, la escuela y otros temas. La Habana: Ediciones Hogar.
- Castillo, K., & Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23(2), 116-132.
doi: 10.5354/0719-0581.2014.36152
- Comprendiendo el Comportamiento Violento de Niños y Adolescentes. (2015). *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*(55).

- Corbin, J. A. (2018). Psicología emocional: principales teorías de la emoción. <https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-emocional>
- Corina, M. (2015). ¿Qué son las emociones? ¿Hasta qué punto podemos estimularlas? *La Dramaturgia de los Sentidos*. <https://lacademiaideas.wordpress.com/2015/10/23/la-dramaturgia-de-los-sentidos/>
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Chandler, M. J., & Greenspan, S. (1972). Ersatz Egocentrism: A reply to H. Borke. En Vega, L. A. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. TESIS DOCTORAL, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. . *Developmental Psychology*, 7, 104-106.
- Cruz Segundo, R., Noroño Morales, N. V., Fernández Benítez, O., & Cadalso Sorroche, R. (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista cubana de Pediatría*, 74(3), 189-194.
- Domínguez, D. C. (2014). *Validación del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas en escolares de 8 a 12 años de la población cubana*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.
- Domínguez, L. (2003). *Papel de los cambios biológicos y su repercusión psicológica en las etapas de la adolescencia y la juventud*. Félix Varela: La Habana.
- Domínguez, L. (2005). *Problemas, principios y categorías de la Psicología del Desarrollo*. Universidad de La Habana.
- Fernández-Abascal, E. G. (2011). *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámides.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., & Gimenez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: Un estudio preliminar *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. doi: 10.5944/ap.13.1.15787
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve

- emotional knowledge in young preschoolers/Pensando las emociones con niños de dos años: un.
- Fernández, M., Giménez, M. and Quintanilla, L. (2014). Toddlers' understanding of basic emotions: identification, labeling and causality. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), pp. 569-601.
- Figuerola, A., & Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar* (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia. Descargado de <http://hdl.handle.net/10554/1262>
- Figuerola, I. V. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. Guadalajara: Serie Procesos Educativos.
- Filipa, J. (2012). La comprensión de las emociones en niños de 9 a 11 años. Estudio de adaptación Portuguesa de TEC. (Maestría), Universidad de Coimbra.
- Gallardo, P. (2006). EL desarrollo emocional en la Educación Primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., & Quintanilla, L. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 16, 128–1144. doi: 10.1080/10409289.2015.1016380
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. Á., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846 -1859.
- Greco, C. (2010). *Las Emociones Positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia*. Mendoza - Argentina. .
- Harris, P. (1985). What children know about the situations that provoke emotion. En M. Lewis y C. Saarni (Eds), *The Socialization of Emotions*. New Cork: Plenum Press. En Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción*

- emocional según deseos y creencias. TESIS DOCTORAL, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. .
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Harris, P., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z. (1985). Insigth into the time-course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development*, 56, 972-988.
- 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.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Jaque, A. G. (2017). Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. *REVISTA INCLUSIONES* 4(2), 28-40.
- Jeta, P. A. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): pautas de educación*. Paper presented at the Congreso de Madrid, Madrid.
- Luzuriaga, L. (2014). Mapa conceptual del desarrollo moral. El desarrollo moral y las etapas de Kolberg. de <https://es.slideshare.net/LorenaLuzuriaga/mapa-conceptual-desarrollo-moral>
- Martínez, J. W., Cuevas, J. T., & Muñoz, A. O. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 33(3). doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2296
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un Análisis desde la filosofía de la mente *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(49), 13-38.

- 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.
- Molerio, O. (2004). *Programa para el autocontrol emocional en pacientes con hipertensión arterial esencial*. . Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Morales, F., Trianes, M., & Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110. http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espanol/Art_26_673.pdf
- Morales, J. F., & Moya, M. (1994). Procesos interpersonales: agresión. En Olivas, R. N. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. Doctoral Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009. *Journal of Personality and Social Psychology*(2), 359-369. . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum. *Psicología Social* (pp. 467-491). Madrid: McGrawHill.
- Navarro, A. (2017). Diferencia entre agresividad y violencia.
- Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Doctoral Tesis Doctoral), UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009.
- Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral), NIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA.
- Oros, L. (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 288-296.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*(313), 7-27.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., & López, I. E. F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Ovejero, A. (1998). Las relaciones humanas *Psicología social teórica y aplicada* (pp. 109-132). Madrid: Biblioteca Nueva. En Olivas, R. N. (2009). Factores

- psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. Doctoral Tesis Doctoral, UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, Cuenca, 2009. .
- Pablos, Á. D. d. (2014). TRABAJO FIN DE GRADO: LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA. PROPUESTA EDUCATIVA PARA 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4212/1/TFG-B.365.pdf>
- Pastén, L., Lobos, P., & Mosqueda, A. (2016). Comportamiento agresivo en varones de 10 a 12 años, pertenecientes a colegios de valparaíso. *CIENCIA Y ENFERMERIA*, 12(2), 97-109.
- Peña-García, Y., Garcés-Carracedo, JE., López-Álvarez, SA. (2017). La Prevención de trastornos de conducta desde la Educación Física Escolar OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma* , 14(45), 297-311.
- Perinat, A. (1998). PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. UN ENFOQUE SISTÉMICO. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 3(4), 1138-1663.
- Pineda-Alhucema, W. F. (2017). Sobre la valoración de la Teoría de la Mente. *Psicogente*, 20(38). doi: <http://dx.doi.org/10.17081/psico.20.38.2571>
- Piqueras, C. (2015). Qué son y para qué sirven las emociones básicas. <https://www.cesarpiqueras.com/que>
- Plumed, A. G., & Renedo, M. G. (2001). INFLUENCIA DE LA CONDUCTA SOCIAL EN EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES SECUNDARIAS. de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79899/Forum_2001_17.pdf?sequence=1
- Pons, F., & Harris, J. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930500282108>

- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Renata-Franco, B., & Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/220/434>
- Requena, S. O. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. (Tesis Doctoral), Universitat de Lleida. Descargado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/405944>
- Romero, N., Ruvalcaba, J., Aguirre, F., Robles, R., Sánchez, A. y Morales, N. G. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(3), pp. 283-291.
- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Buils, R. F. (2009). La comprensión de emociones secundarias y las relaciones entre iguales en contextos escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(2), 191-198.
- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Buils, R. F. (2011). Echar la culpa y sentirse culpable. La comprensión infantil de emociones morales a través de la interacción comunicativa con sus adultos de apego. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 177-184.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. P. B. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición ed.). México D.F: McGRAW-HILL
- Sancho, E. G. (2015). *La influencia de la Inteligencia emocional en el comportamiento Agresivo*.(Tesis doctoral Tesis doctoral), Universidad de Málaga.
- Schaps, E., Battistich, V., Solomon, D., & Watson, M. (1997). Caring School Communities. En Rizzo, C. D., & Barreto, Y. S. (2008). Comprensión de emociones secundarias: amor y culpa, en niños de 6 a 8 años. Facultad de Psicología Universidad de la Sabana. . *Educational Psychologist*, 32(3), 137.

- Soldevila, A., Filella, G., Aribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Trabasso, T., Stein, N. L., & Ohnson, L. R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. En G. Bower (Ed), *Learning and motivation*(Vol, 15). New York: Academic Press .En Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. TESIS DOCTORAL, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. .
- Turner, J. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29(2), 133–162. En Bericat, E. (2012). Emociones. Descargado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf> doi:2010.1177/205684601261.
- Vázquez, C. (2017). Resiliencia infantil: qué es y por qué es tan importante https://www.eldiario.es/consumoclaro/madres_y_padres/Resiliencia-infantil-importante_0_700630839.html
- Vega, L. A. (2008). *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. (TESIS DOCTORAL), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Villanueva, L., Adrián, J., & Clemente, R. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025430>
- 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. Definición de los núcleos temáticos de las emociones.

Variables	Definición	Evaluación
Emociones placenteras (Una emoción es placentera si la experiencia subjetiva es percibida como agradable. Surgen cuando la persona experimenta atenuación en su estado de malestar, consigue alcanzar metas determinadas, o evalúa el evento o estímulo como favorable con la consecución de las mismas, proporcionando disfrute, relajación y bienestar. Tienen carácter positivo o negativo).	Alegría: intensa emoción positiva desencadenada por situaciones de vida satisfactorias y por progresos significativos en dirección a las metas personales. Se refiere a un estado general de contentamiento, diversión y regocijo, cuya máxima expresión es la risa (Lazarus, 2000).	-Informe escolar al profesor.
	Esperanza: aparece ante una situación donde el individuo espera un resultado positivo, a pesar de las escasas probabilidades de su ocurrencia (Pereyra, 2006, citado por Vissupe, 2016).	-Entrevista psicológica semiestructurada.
	Orgullo: consecuencia de la evaluación positiva de una acción o cualidad del sujeto, o de aquellos con quienes se identifica, que refuerza la valía personal. (Oros, 2014).	-Observación.
	Serenidad: emoción profunda que involucra paz y confianza. Puede experimentarse independientemente de los eventos externos, incluso en situaciones de adversidad (Connors, Toscova y Tonigan, 1999; Roberts y Cunningham, 1990 citado en Oros, L. 2013). La serenidad facilita el afrontamiento al estrés (Connors, Toscova y Tonigan, 1999 citado en Oros, L. 2013) y permite tomar distancia de aquellos pensamientos que generan inquietud y/o angustia. La regulación emocional y la capacidad de relajación constituyen elementos clave de la habilidad para serenarse. (Calderón, 2014).	-Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil.
Emociones	Envidia: descontento cuando una persona carece de	-Test of Emotion Comprehension (TEC). /Test de Comprensión Emocional (TCE).

displacenteras

(Una emoción es displacentera se genera ante acontecimientos que son valorados como dificultad para el logro de los propios objetivos, es decir cuando se bloquea una meta o ante una amenaza o pérdida; son vivenciados con desagrado. requieren de la movilización de recursos afectivos, cognitivos, fisiológicos y comportamentales, que contribuyan con la resolución o alivio de la situación que las provoca).

una cualidad, logro o posesión que otra (s) tiene (n) y es también deseada por ella (Carrasco, González & Del Barrio, 2010, citado por Vissupe, 2016).

Celos: resentimiento y temor ante la amenaza o pérdida de un afecto u objeto valioso que se siente como propio, que puede cambiar hacia un tercero (Lazarus, 2001).

Culpa: aparece asociada a una evaluación negativa, referida a una acción concreta desarrollada por el sujeto, en la cual se transgrede alguna norma moral (Etxebarría, 2003; Lewis, 2001, citado por Vissupe, 2016).

Vergüenza: aparece asociada a una evaluación negativa de sí mismo, a partir de un defecto o fracaso en el logro de determinadas metas. Se experimenta evitación y aislamiento ante la desaprobación social y presencia (real o imaginada) de los otros (Lazarus, 2001).

Ira: aparece ante la ofensa contra uno mismo o aquellos con los cuales se identifica, teniendo como creencia la responsabilidad de otros ante los fracasos o en un hecho que resulta dañino. Se asocia con la irritabilidad, el enojo, aumento de la tensión muscular, gritos, agresividad, entre otras manifestaciones (Pérez, 2014).

Tristeza: aparece asociada a acontecimientos que implican separación, pérdida o fracaso, decepción e indefensión. Se asocia con la disminución de energía e interés por las actividades vitales, enlentecimiento del metabolismo corporal, la pena, la desilusión, la melancolía, falta de interés y desmotivación por actividades que antes eran satisfactorias (Pérez, 2014).

Ansiedad: emoción desencadenada ante una situación de incertidumbre, amenaza, física o psíquica, real o imaginaria. Puede manifestarse a través de sudoraciones, aumento de la tensión muscular, frecuencia respiratoria y/o tensión arterial, descenso de la salivación, palpitaciones, vómitos, aprensión y preocupación (Pérez, 2014).

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. Test de Comprensión Emocional

Anexo 5. **Guía de observación**

1. Expresión emocional:

- Manifestaciones verbales:
- Tono de la voz: __ alto __ medio __ bajo
- Verbalizaciones: Hablan __ mucho __ poco
- Valencia de las verbalizaciones __ agradables __ desagradables
- Postura __ encorvado __ erguido
- Gestos __ bajar la cabeza __ encubrimiento del cuerpo __ levantar la cabeza
- Expresiones faciales: ojos, boca, piel (color y textura), tono muscular
- Conducta motora __ torpeza __ intranquilidad __ aislarse __ baile __ risa
__ interrupción de la acción

2. Signos de expresión fisiológica:

- Intensidad: fuerza de las respuestas emocionales
- Duración: estabilidad de las respuestas emocionales
- Expresividad/Inhibición: capacidad de las personas para expresar sus estados emocionales en conductas observables
- Ajustada/Desajustada: ajuste a las normas de expresión emocional

3. Aula:

- Actividad realizada
- Tiempo de duración
- Participantes
- Materiales utilizados
- Características del contexto
- Apariencia personal
- Emociones identificadas

Anexo 6

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?

Entrevista psicológica semiestructurada al maestro.

Indicadores

Datos sociodemográfico y personales:

Edad: ____ Sexo: ____ Años de experiencia laboral: ____

Grado de escolaridad: ____

Asignatura que imparte: _____

Tiempo aproximado que ha interactuado con el alumno: _____

Datos del alumno:

Rendimiento académico

Disciplina

Asistencia a las actividades

Motivación hacia el área escolar

Relaciones del alumno con el maestro

Relaciones de la familia con la escuela

Relaciones de la familia con el alumno

Relaciones del alumno con los compañeros

Funcionamiento Familiar

Anexo 7. 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__

3. Mencione tres manifestaciones (gestos, expresiones faciales, conductuales y verbales) que le permitan a usted identificar las emociones siguientes en su alumno(a):

Alegría	1. 2. 3.
Tristeza	1. 2. 3.
Ira	1. 2. 3.
Ansiedad	1. 2. 3.
Celos	1. 2. 3.
Envidia	1. 2. 3.
Orgullo	1. 2. 3.
Culpa	1. 2. 3.

Vergüenza	1. 2. 3.
-----------	----------------

4. Mencione las tres situaciones que más hagan sentir a su alumno(a):

Alegre	1. 2. 3.
Triste	1. 2. 3.
Enojado	1. 2. 3.
Ansioso	1. 2. 3.
Celoso	1. 2. 3.
Envidioso	1. 2. 3.
Orgullosa	1. 2. 3.

Culpabl e	1. 2. 3.
Avergo nzado	1. 2. 3.

5. Mencione un recuerdo que hagan sentir bien a su alumno(a)

6. Mencione un recuerdo que haga sentir mal a su
alumno(a)

7. Si su alumno(a) cree que van a salir de paseo y no salen, ¿cómo se
siente?

8. Mencione una situación en la que su alumno(a) haya sentido varias emociones a la
vez.

9. Menciones una situación en la que su alumno(a) demuestre una emoción diferente a la que
realmente está
experimentando

10. ¿Qué hace usted cuando su alumno(a) se siente
triste?

11. ¿Qué hace usted cuando su alumno(a) se siente enojado?

12. ¿Qué hace usted cuando su alumno(a) se siente ansioso?

13. Indique con qué frecuencia usted : (1(casi nunca) 2 (pocas veces) 3 (a veces) 4 (muchas veces) 5 (casi siempre)).

- a) Le enseña alternativas para sentirse mejor ____
- b) Conversa atentamente con su alumno(a) acerca de sus emociones ____
- c) Le comunica a su alumno(a) como se siente usted ____
- d) Le pregunta que está sintiendo en ese momento ____
- e) Le ayuda a distinguir o comprender que está sintiendo ____
- f) Le ayuda a comprender y distinguir que sienten otros ____
- g) Incita a su alumno(a) a esconder emociones ante determinadas situaciones ____
- h) Actúa impulsivamente ante las reacciones emocionales de su alumno (a) ____
- i) Usted se siente que no sabe cómo actuar ante las reacciones emocionales de su alumno (a) ____

Aspectos relacionados con la agresividad

1. Desde su experticia como maestro, ¿cómo identifica a un(a) niño(a) agresivo(a)? _____

2. ¿Qué manifestaciones de agresividad se manifiestan en el alumno(a)? _____

3. ¿Con que frecuencia se presentan estas manifestaciones? _____

4. ¿Ante que situaciones se presentan con más frecuencias las manifestaciones de agresividad? _____

5. ¿Cuáles considera que sean las posibles causas de la agresividad en este alumno(a)? _____

6. ¿Qué posición asume como maestro frente a una situación de agresión que se presente por este alumno(a)? _____

Aspectos relacionados con la educación emocional

1. Mencione los principales aspectos que la escuela debe considerar para contribuir al desarrollo emocional de los menores según su opinión.

2. Cree que en las directrices marcadas por los diseños curriculares base de primaria se considera la educación de las emociones?

3. Que acciones usted realiza para potenciar el desarrollo emocional de sus alumnos(as)?

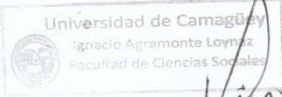
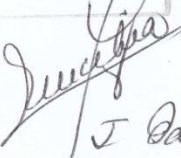
4. Que metodología o recurso de apoyo conoce para potenciar el desarrollo emocional en sus alumno(a)s(as)?

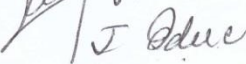
5. Considera necesario una guía que se encuentre destinada a preparar a los maestros para potenciar la comprensión emocional de sus alumnos (as).

Muy necesario 5____4____3____2____1 innecesario

6. ¿Qué elementos considera necesarios tener en cuenta para el diseño de la guía?

Anexo 8. Carta de aprobación de la investigación por Educación Municipal

	UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY "IGNACIO AGRAMONTE LOYNAS" Facultad de Ciencias Sociales	
Camagüey, 29 de marzo de 2018 "Año 60 de la Revolución"		
A: Director(a) Municipal de Educación De: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" Por medio del presente documento se solicita realizar la investigación, que tributa a la tesis de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas" y al departamento de Psicología-Sociología de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", en instituciones escolares primarias de la provincia de Camagüey, teniendo como objeto de estudio a los estudiantes y las familias. La investigación está prevista a desarrollarse de abril a diciembre de 2018 y las principales acciones a realizar se encuentran dirigidas a la caracterización de la comprensión emocional en escolares y el diagnóstico del mismo indicador en las familias, con el objetivo final de elaborar una Guía Psicoeducativa para potenciar la comprensión emocional en escolares de 8-10 años a partir de la labor educativa de la familia. Estos resultados serán utilizados exclusivamente con fines científicos. El estudio de este constructo es de gran importancia para el proceso de aprendizaje, es por ello que se hace necesario estudiar y abordar estos aspectos desde las primeras etapas del desarrollo. La etapa escolar clasifica como un período esencial en el proceso de desarrollo emocional y de la personalidad, de allí la importancia de conocer sus particularidades con vista a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas a partir de la labor de la escuela y la familia como principales agentes socializadores. 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. Y por otra parte las familias no poseen herramientas para potenciar este componente emocional por el desconocimiento de los recursos para hacerlo, de allí surge la necesidad de la realización de este estudio para brindar esas herramientas, y por tanto contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los escolares.		
Yipsandra Blanco Consuegra (Investigadora)		Firma 
MSc Gladys Rodríguez Gamboa (Decana de la Facultad de Ciencias Sociales)		Firma 



Anexo 9: 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

Anexo10. Niños con manifestaciones de agresividad.

Rendimiento Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acum ulado
Válido	alto	3	12,0	12,0	12,0
	medio	9	36,0	36,0	48,0
	bajo	13	52,0	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Disciplina

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acum ulado
Válido	poco disciplinado	12	48,0	48,0	48,0
	indisciplinado	13	52,0	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Asistencia a las actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acum ulado
Válido	a todas	1	4,0	4,0	4,0
	solo a las académicas	21	84,0	84,0	88,0
	a ninguna	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acum ulado
Válido	muestra interés por el estudio	6	24,0	24,0	24,0

se muestra interesado en ocasiones	8	32,0	32,0	56,0
se muestra desinteresado	11	44,0	44,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Relaciones del alumno con el maestro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	buenas	5	20,0	20,0	20,0
	regular	20	80,0	80,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Relaciones de la familia con la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	buenas	3	12,0	12,0	12,0
	regular	17	68,0	68,0	80,0
	mala	5	20,0	20,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Relaciones de la familia con el alumno

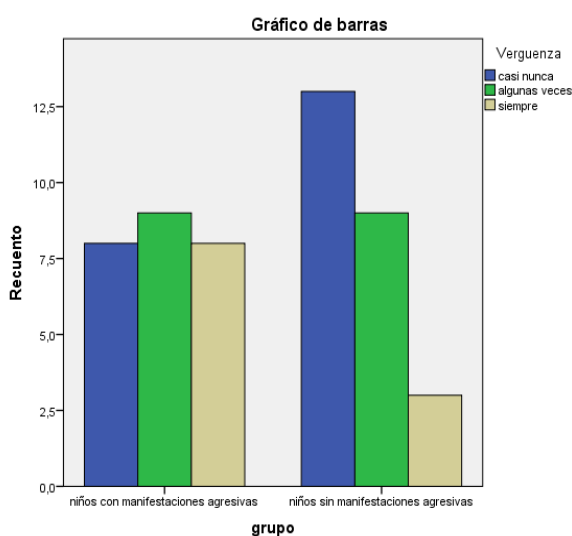
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	buenas	5	20,0	20,0	20,0
	regular	12	48,0	48,0	68,0
	mala	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Relaciones del alumno con los compañeros

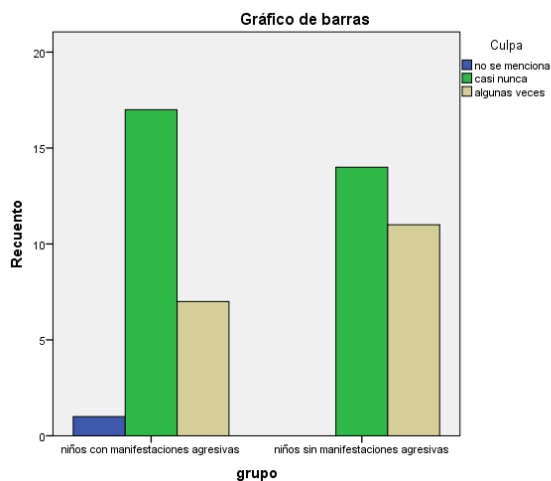
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acum ulado
Válido	buenas	3	12,0	12,0	12,0
	regular	15	60,0	60,0	72,0
	mala	7	28,0	28,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Anexo 11. Emociones en las cuales no se evidencian diferencias significativas

En el caso de la vergüenza es una emoción en la cual no se reconocen diferencias significativas ($\chi^2=3.463$; $p= 0.173$), entre ambos grupos de niños evaluados. Sin embargo haciendo un análisis más profundo se evidencia que en el caso de los niños sin manifestaciones las respuestas se concentran en el valor casi nunca, y en el caso de los niños con manifestaciones las respuestas se encuentran más dispersas en los diferentes valores de la respuesta. Mientras que en los niños con manifestaciones de agresividad 8 niños (32%) experimentan esta emoción siempre, de los niños sin manifestaciones de agresividad solo 3 niños (12%) la experimentan siempre.



La culpa es una de las emociones menos experimentadas por los niños con manifestaciones de agresividad, casi nunca la experimentan 17 niños (68%) y algunas veces 7 niños (28%), y en el caso de los niños sin manifestaciones de agresividad de igual manera casi nunca la experimentan 14 niños (56%) y algunas veces 11 niños (44%), por lo cual no se evidencian diferencias significativas con respecto a esta emoción ($\chi^2= 2,179$; $p= 0.377$).



En el caso de la emoción tristeza las diferencias no son significativas ($\chi^2=5.130$; $p= 0.088$), la categoría donde más se evidencia en los niños con manifestaciones de agresividad es algunas veces con una incidencia de 15(60%), y en los niños sin manifestaciones agresivas la mayor incidencia se encuentra hacia la respuesta casi nunca igualmente con una frecuencia de 15(60%), como se muestra en el gráfico.

