

Caracterización de la comprensión emocional en escolares cubanos con manifestaciones agresivas

Characterization of emotional understanding in Cuban schoolchildren with aggressive manifestations

Lisandra Angulo-Gallo , Diana María Leyva Granda , Sindy Perez-Borroto Vergel*  & Silvia González Arias 

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

Resumen

Las manifestaciones agresivas constituyen problemáticas de elevada incidencia en Cuba y el mundo, debiéndose trabajar de forma preventiva desde edades tempranas. La investigación tuvo como objetivo caracterizar las particularidades de la comprensión emocional en los escolares con manifestaciones agresivas, por lo que se realizó un estudio descriptivo que consideró la muestra conformada por 102 niños, 51 con manifestaciones de agresividad y 51 pares etarios sin esta condición, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico. Como técnicas de recolección de los datos se emplearon el test de comprensión emocional de Harris y Pons y la escala de agresividad de Little *et al.* Para el procesamiento de la información se utilizaron estadísticos descriptivos y la prueba U de Mann-Whitney. En los niños con manifestaciones agresivas predominó la agresión reactiva directa (física o verbal). Se constataron dificultades en la comprensión emocional de manera general, fundamentalmente en el nivel reflexivo. Los componentes más afectados fueron la comprensión de las causas, creencias, pero con mayor gravedad la identificación de emociones mixtas y estrategias de regulación. Las diferencias con los niños sin manifestaciones agresivas fueron significativas en prácticamente todos los aspectos, exceptuando el nivel externo y la comprensión de la simulación emocional.

Palabras clave: Emociones, comprensión emocional, manifestaciones agresivas, escolares.

* Autor para correspondencia: Sindy Perez-Borroto Vergel. Licenciada en Psicología. Profesora Instructora de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. Correo electrónico: sperezborroto@uclv.cu

Abstract

The aggressive manifestations constitute problems of high incidence in Cuba and the world, having to work in a preventive way from an early age. The research aimed to characterize the particularities of emotional understanding in schoolchildren with aggressive manifestations. It was used a type of study exploratory-descriptive. The sample consisted of 102 children, 51 with aggressive behavior and 51 age pairs without this condition, selected from a non-probabilistic sampling. The techniques used were: Emotional Comprehension Test and the Aggression Scale of Little et al. The information was analyzed from descriptive statistics, as well as the Mann-Whitney and Kruskal-Wallis U tests. In children with aggressive manifestations, predominated direct reactive aggression (physical or verbal). Difficulties were found in emotional understanding in a general, mainly at the reflective level. The components most affected were understanding of external causes of emotions and the impact of beliefs on emotions, but more seriously the identification of mixed emotions and regulate them. The differences with the children without aggressive manifestations were significant in practically all aspects, except the external level and the understanding of the possibility of hiding emotions.

Keywords: Emotions, emotional understanding, aggressive manifestations, schoolchildren.

INTRODUCCIÓN

La agresión en la etapa infanto-juvenil es un problema con una presencia importante en la mayor parte de los países del mundo (Romera, *et al.*, 2017; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2012). Su incidencia interfiere notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y tiene consecuencias negativas para el bienestar, la salud y relaciones sociales implicados (Estévez y Jiménez, 2017).

Para Bushman y Anderson (2020) la agresividad constituye una conducta mediante la cual se produce daño de manera intencional, se expresa a través de manifestaciones físicas, verbales o relaciones. Su intencionalidad puede ser para defenderse, para el logro de objetivos o satisfacción de necesidades. Se plantea que los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mayor de ser más violentos cuando son adultos (Carrasco y González, 2006).

Se ha demostrado que en ambientes violentos existe una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos en la etapa infanto-juvenil, contribuyendo así con el ciclo de propagación de la violencia en el contexto (Tremblay *et al.*, 2005). Lograr analizar y comprender en profundidad el problema de la agresividad infantil es de suma importancia, así como el diagnóstico temprano, para generar intervenciones o prevenciones específicas dirigidas a estos casos (Martínez, *et al.*, 2016).

En Cuba, por ejemplo, desde el sistema educativo se lleva a cabo una atención diferenciada para aquellos escolares con manifestaciones agresivas, los que incumplen el indicador 4 de los deberes escolares, relacionado con problemas del comportamiento (Ministerio de Educación [MINED], 2007). La evaluación y trabajo preventivo con estos menores se encamina a frenar la evolución desfavorable que puedan tener las conductas agresivas. Estas pueden dar lugar a alteraciones del desarrollo psicológico como los trastornos externalizantes, donde la agresividad constituye un síntoma esencial (Peña-García *et al.*, 2017).

Sin embargo, aunque se realizan evaluaciones con fines diagnósticos, la información con que se cuenta hasta el momento sigue siendo limitada, lo que a su vez impacta en las posibles intervenciones futuras. El análisis de algunos reportes investigativos a nivel nacional permitió constatar que persisten dificultades para la identificación y manejo de la agresividad en contextos escolares. Por ejemplo, Soteras del Toro (2003) y Cala-Montoya (2020) plantean que los maestros y otros agentes educativos no identifican o reportan los casos de niños con estas afectaciones hasta tanto la agresividad sea expresada abiertamente mediante conductas disruptivas de gran intensidad.

La base para el trabajo preventivo 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 en una explicación individual/innatista de la agresión (Freud, 1950; Lorenz, 1998, citado en Chapi, 2012), donde se enfatiza su naturaleza biológica y evolutiva. Otros estudios están más orientados hacia una explicación contextual, analizando la influencia de la familia (Hahama y Arazi, 2012) y otros agentes socializadores (Barry *et al.*, 2012).

Han sido más escasas las investigaciones encargadas de evaluar qué variables del individuo pueden mediar la influencia del contexto en el comportamiento agresivo del niño hacia los otros (Khoury-Kassabri *et al.*, 2020; Orue y Calvete, 2012). Al respecto, han emergido autores que defienden la necesidad de contemplar aspectos de carácter socio-emocional en la evaluación de niños agresivos, pues constituyen aprendizajes necesarios para ofrecer respuestas no agresivas en las interacciones con los otros (Gallego Henao, 2011; Landazabal, 2004). Dentro de estas variables se destaca la comprensión emocional, pues se considera una base para el despliegue de otras habilidades y un posible factor resiliente a desarrollar (De Damas-González y Gomariz-Vicente, 2020).

Puede plantearse que discernir y entender las emociones propias y ajenas es un elemento clave que facilita una interacción más adecuada y ajustada en los contextos sociales. Además, propicia la comunicación de estados emocionales propios y un mayor control sobre su expresión (Roazzi, Rocha *et al.*, 2013; Lucas-Molina *et al.*, 2020).

Pons y Harris (2019) destacan que la comprensión emocional es una habilidad que permite comprender la naturaleza, causas y consecuencias de las emociones en uno mismo y en los demás. Para los autores, su principal función es identificar, explicar y predecir los

cambios en la experiencia emocional. Durante toda la infancia va alcanzando un desarrollo progresivo, aunque se detectan diferencias individuales en niños con diversas desviaciones (Sprung *et al.*, 2015).

Algunos estudios han identificado ciertas particularidades que presentan los niños agresivos en cuanto a su comprensión de las emociones. Bohnert, Crnic y Lim (2003) hallaron que poseen menos capacidad para identificarlas, entender sus causas y consecuencias, además de expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas. También se ha identificado ciertos estilos de procesamiento de información que sesgan la comprensión emocional, principalmente una mayor tendencia a atribuir intenciones hostiles ante comportamientos neutrales o ambiguos y percibir como amenazantes todo tipo de situaciones (Ensink *et al.*, 2017; García-Sancho *et al.*, 2015).

Además, se han establecido asociaciones entre la comprensión emocional y las manifestaciones agresivas (Castro *et al.*, 2020; Trentacosta y Fine, 2010). No obstante, se considera la necesidad de realizar estudios más particularizados al respecto, que discriminen según el tipo de agresión, pues cada uno posee mecanismos psicofisiológicos diferentes.

En el contexto nacional las investigaciones que han abordado algunos aspectos de la comprensión de las emociones se han dirigido fundamentalmente al trabajo con la población adulta o adolescentes. Han establecido asociaciones respecto al desempeño laboral y académico (Vega Intriago *et al.*, 2019), o a las dificultades intelectuales (Díaz *et al.*, 2010).

Puede plantearse que las particularidades de la comprensión emocional en escolares cubanos, fundamentalmente aquellos con manifestaciones agresivas, ha sido una temática insuficientemente abordada, que se considera de gran valor para el trabajo preventivo futuro. Por ello el estudio tiene como objetivo general:

- Caracterizar las particularidades de la comprensión emocional en escolares cubanos con manifestaciones agresivas.

MÉTODO

La investigación se desarrolló a partir de un diseño no experimental y un tipo de estudio con alcance exploratorio-descriptivo.

Participantes

La selección de los niños con manifestaciones agresivas, se llevó a cabo a partir de un muestro no probabilístico. Fueron escogidos teniendo en cuenta el informe del profesor, la caracterización del psicopedagogo de cada escuela y los datos estadísticos sobre escolares con problemas del comportamiento reportados por el MINED en cada una de las ciudades

de la región central de Cuba en las que se trabajó (Villa Clara, Camagüey y Cienfuegos). Se consideraron los criterios siguientes:

Criterios de inclusión:

- Escolares de 8 a 10 años de las ciudades de Villa Clara, Camagüey y Cienfuegos.
- Estar identificado en el indicador 4 establecido por el MINED por presentar incumplimiento de los deberes escolares por problemas del comportamiento, específicamente agresividad.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntad para participar en la investigación por parte de los padres o familiar tutor del escolar (véase anexo 2).

Criterios de exclusión:

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

A partir de los criterios de selección establecidos, se excluyeron 5 niños con diagnóstico de TDAH y el resto por no pertenecer al grupo etario de 8 a 10 años, para una muestra total de 51. La composición por ciudades fue la siguiente: Santa Clara (20), Camagüey (25) y Cienfuegos (6), de ellos 5 son del sexo femenino y 46 del sexo masculino. En cuanto a la edad, hubo 17 de 8 años, 11 de 9 y los 23 restantes poseen 10 años.

También se trabajó con una muestra pareada de niños sin manifestaciones agresivas, con características sociodemográficas semejantes al grupo estudio, que se encontraban en la misma aula y recibían similar influencia pedagógica y sociocultural. Se tomaron como referencia para su elección los criterios expuestos con anterioridad, exceptuando su inclusión en el indicador 4.

Instrumentos

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

Fue creado por Pons, Harris y de Rosnay (2004). Tiene como objetivo explorar el nivel de comprensión de emociones en niños de entre 3 y 12 años de edad. Está estructurado por diferentes sets de historias en un orden establecido. Consiste en un libro de dibujos que presenta en cada página una escena simple. En cada escena, la parte inferior de la hoja, tiene cuatro caras con expresiones faciales diferentes, representante de un estado emocional distinto. Para su aplicación el examinador le muestra al niño una escena, donde la cara del personaje está en blanco y lee la historia que plantea una situación.

Después de escuchar la historia, se le pide al niño que le haga una atribución emocional al personaje principal señalando el estado emocional más apropiado de los 4 estados emocionales propuestos (las respuestas del niño son no verbales). Para su calificación e interpretación se divide el test en 9 bloques, presentados en un orden preestablecido que evalúa un componente particular de la comprensión de emociones: reconocimiento de las emociones a través de la expresión facial, comprensión de las causas externas de las emociones, comprensión de las emociones basadas en deseos, en creencias, comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente.

También toma en cuenta la comprensión de la posibilidad de regular una emoción experimentada, de controlar la expresión emocional, comprender emociones mixtas y emociones morales. Estos componentes se agrupan en tres dimensiones o niveles de la comprensión emocional, organizados jerárquicamente: externo (componentes 1,2,3), mental (componentes 4,5,7) y reflexivo (6,8,9). Se asigna un punto a cada componente que el niño responda correctamente. El niño puede obtener un nivel de comprensión de emociones con un máximo de 9 puntos y un mínimo de 0 puntos. Las puntuaciones correspondientes a cada nivel oscilan entre 0 y 3 puntos.

En la adaptación para la población cubana, el modelo propuesto por los autores originales obtuvo adecuados índices de bondad de ajuste [$\chi^2=28,566$ (gl=24), $p=.237$; $\chi^2/gl= 1.190$; GFI=.969; AGF=.934; CFI=.909, LTI=.863; RMSEA=.031]. Por otra parte, se pudo corroborar la confiabilidad de la prueba, dada la estabilidad de los resultados transcurrido un mes [$r(200) = .889$, $p < .001$] (Angulo *et al.*, 2018).

- Escala de agresión de Little *et al.* (2003)

Fue elaborada por Little, Brauner, Hawley (2003). Su objetivo es identificar las manifestaciones de la agresividad de acuerdo a su forma y función. En la adaptación para la población de niños cubanos (Angulo *et al.*, 2019) se redujo a 15 ítems que evalúan 4 dimensiones: agresividad directa reactiva (“cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo”), agresividad directa proactiva (“para conseguir lo que quiero, insulto a los demás”), agresividad relacional reactiva (“si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas”) y agresividad relacional proactiva (“para conseguir lo que quiero, cuento chismes y secretos sobre los demás”). Los índices de bondad de ajuste del modelo que se obtuvieron son satisfactorios ($\chi^2/gl= 1.952$; GFI=.928; CFI=.959, LTI=.947; NFI=.921; RMSEA=.060). Su consistencia interna es elevada (Alpha de Cronbach=0.904.).

Para la calificación de la prueba se asigna un 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”. Se trata de una escala tipo Likert, a mayor valor obtenido le corresponderá mayor grado de agresividad. Los puntajes pueden oscilar entre un mínimo de 15 puntos y un puntaje máximo de 45. Una puntuación bruta de 15-20 se corresponde con un nivel de agresividad total bajo, se considera medio al obtener entre 21-27 puntos y alto entre 28-45 puntos.

También se establecen estos niveles para cada una de sus dimensiones, acorde con baremos establecidos.

Procedimiento y Plan de Análisis de Datos

Para dar paso a la investigación se obtuvo el consentimiento informado en la Dirección Provincial de Educación, se solicitaron las estadísticas relacionadas con la ubicación de los niños en el indicador que se relaciona con el incumplimiento de los deberes escolares por problemas del comportamiento, en las diferentes escuelas de las ciudades mencionadas. Se revisó el expediente escolar, lo que permitió verificar datos de interés para su inclusión o no en el estudio, así como características sociodemográficas. Previo al primer contacto con cada participante en la investigación, se les brindó información a sus padres acerca del proceso que se llevaría a cabo, se le explicó que la participación era voluntaria y se precisaron los aportes que el estudio podría brindar. Además, se aseguró el compromiso ético de respetar la identidad en el manejo de la información.

Para el procesamiento y análisis de datos se usó el SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Se utilizó la estadística descriptiva (frecuencia, porcentaje, media, moda, desviación típica) y estadística inferencial (prueba U de Mann-Whitney para comparar distribuciones entre 2 grupos).

RESULTADOS

Manifestaciones de agresividad en ambos grupos de escolares estudiados

En la tabla 1 se ilustran los resultados correspondientes a los niveles de agresividad en ambos grupos de niños estudiados. Se hallaron diferencias significativas entre ellos, tanto de manera general (U de Mann-Whitney=187,5; $p=.000$), como en la mayoría de las variantes de agresión: reactiva directa (U de Mann-Whitney= 269; $P=.000$), proactiva directa (U de Mann-Whitney=451; $P=.000$) y reactiva relacional (U de Mann-Whitney=542; $P=.000$). Puede apreciarse que en los niños con manifestaciones agresivas predomina el nivel alto, mientras que en los otros niños prima el nivel bajo.

Tabla 1.
Comparación de los niveles de agresividad entre ambos grupos

Niveles	Agresividad Total		Agresividad directa reactiva		Agresividad relacional reactiva		Agresividad directa proactiva		Agresividad relacional proactiva	
	CMA	SMA	CMA	SMA	CMA	SMA	CMA	SMA	CMA	SMA
Nivel bajo	34 (66,7%)		33 (64,7%)		4 (7,8%)		13 (25,5%)		28 (54,9%)	
Nivel medio	17 (33,3%)		20 (39,2%)		18 (35,3%)		45 (88,2%)		7 (13,7%)	
Nivel alto	29 (56,9%)		31 (60,8%)		2 (3,9%)		20 (39,2%)		19 (37,3%)	
	22 (43,1%)						9 (17,6%)		4 (7,8%)	

CMA: Con manifestaciones de agresividad

SMA: Sin manifestaciones de agresividad.

Solo no se constataron diferencias en la agresividad relacional proactiva (U de Mann-Whitney=1141,5; P=.254), tal como se ilustra, en ambos grupos predominan los niveles bajo y medio al respecto. Este resultado evidencia que es menos común hallar niños de estas edades que con fines instrumentales excluyan, ignoren o manipulen las relaciones con otros dentro de un grupo.

Al comparar, según la edad, los niveles de agresividad presentes en la muestra total, la agresión relacional proactiva fue la única forma que presentó diferencias significativas (Kruskal-Wallis= 11,55; p=0,021), pues los escolares de 8 años no presentaron niveles altos, mientras que los únicos 4 casos en este nivel pertenecían a la edad de 10 años.

Descripción de la comprensión emocional de los escolares con manifestaciones agresivas

Los resultados que se evidencian en la tabla 2 muestran los resultados obtenidos por los niños con manifestaciones agresivas en el TEC, puntuación general y por niveles. Indican dificultades de manera general en este sentido, se aprecia una tendencia descendente, con un promedio de puntuación menor en el nivel reflexivo.

Tabla 2.
Resultados del Test de Comprensión Emocional (TEC)

	Nivel Externo	Nivel Mental	Nivel Reflexivo	Comprensión Emocional
Media	2.33	2.08	1.14	5.55
Moda	3	2	2	6

Fuente: elaboración propia.

En el nivel 1, la comprensión de aspectos externos de las emociones, se reconoce un total de 28 niños (54,9%) en los cuales no existen dificultades, pues obtuvieron la

máxima puntuación. Al analizar los componentes que lo integran, se evidenció dominio en los elementos referidos al reconocimiento de las emociones basados en las expresiones emocionales, obteniéndose la máxima calificación en el 80,4 % (41), así como de la comprensión basada en deseos (74,5 %; 38).

Se presentaron algunas dificultades principalmente en el componente referido a las causas externas de las emociones, donde 17 (33,3 %) no respondió acertadamente. Por ejemplo, 12 (23,5 %) revelan que la niña de la historia que se narra en la prueba se siente enfadada al perder a la tortuga, 13 reportan que la niña al ser molestada por su hermana mientras dibuja se siente bien. A la espera del autobús, lo que representa una situación que evoca un estado emocional neutro, el 42,1 % (21) responde enfadado, siendo estas las situaciones donde se cometieron mayor cantidad de errores. Este resultado confirma que estos niños experimentan ira en ocasiones, ante estímulos que para otros resultan neutros.

En el nivel mental predominaron los niños con resultados intermedios (23; 45,1 %), pues alcanzaron una puntuación de 2. Sin embargo, 17 (33,3 %) alcanzaron 3 puntos, lo que evidencia el máximo desarrollo de los indicadores que lo integran. El componente más afectado fue la comprensión de emociones a partir de las creencias, con 39,2 % (20) de respuestas erróneas. En los dos aspectos restantes no existieron grandes dificultades, más del 70% de los sujetos alcanzó la mayor puntuación.

En el nivel reflexivo 30 (58,8 %) niños mostraron severas dificultades (puntuaciones entre 0 y 1), 20 (39,2 %) alcanzaron resultados intermedios y solo uno alcanzó la máxima puntuación. Los mayores problemas se asociaron al reconocimiento de las estrategias de regulación emocional, donde el 84,3 % (43) obtuvo puntuación 0. También se hallaron dificultades en el reconocimiento de emociones mixtas (70,6 % de respuestas desacertadas) y de tipo socio-moral (31,4 % de errores) en una menor proporción.

Los principales problemas detectados se encuentran en el indicador referido a la comprensión de las estrategias de regulación emocional, donde solo 4 niños (16 %) obtuvieron la máxima puntuación. Por tanto, se aprecian notables diferencias del nivel 3, respecto a los resultados de los niveles de comprensión emocional anteriores.

El 19,6 % (10) selecciona la opción donde la niña o niño no puede hacer nada para dejar de estar triste, lo que evidencia desregulación. El 17,6 % (9) marcan estrategias evasivas y poco efectivas como taparse los ojos, algunos (24) emplean distracción conductual señalando que la niña "sale fuera a hacer otra cosa" y únicamente 10 apuntan estrategias más complejas como la distracción cognitiva "pensar en otra cosa".

Para la evaluación de las emociones socio-morales, en esta prueba el niño no debe nombrar la emoción experimentada al hacer algo indebido (comerse la galleta de su amigo escondido y no contarle a su mamá), solo señalar el rostro de cómo se siente este. El 68,6 % (35) indica la cara correspondiente a tristeza. Ello muestra que los niños pueden reconocer las normas morales y

sentirse mal cuando no son cumplidas, aunque un 80 % presentó dificultades para nombrar este tipo de emociones por el poco entrenamiento que reciben de su vocabulario emocional.

Diferencias en cuanto a la comprensión emocional entre niños con y sin manifestaciones agresivas

Al comparar los resultados correspondientes a los niños con manifestaciones agresivas de la muestra, con sus homólogos de igual edad que no presentan manifestaciones agresivas, se constataron diferencias en diversos aspectos.

Los resultados obtenidos en el TEC fueron significativamente diferentes entre los grupos, específicamente en el nivel reflexivo ($z = -6,350$; $p < .000$) y mental ($z = -3,451$; $p = .001$), así como en la puntuación general ($z = -5,769$; $p = .000$). Las puntuaciones totales de la prueba fueron superiores en los niños sin manifestaciones agresivas (Med = 7), respecto al otro grupo (Med = 6).

Únicamente no se hallaron diferencias significativas en el nivel externo ($z = -.437$; $p = .662$). Los resultados fueron aceptables para ambos grupos, pues se supone que se corresponde con adquisiciones que ya debieron incorporarse en cuanto a su comprensión de las emociones. Sin embargo, se destaca que, en los niños sin manifestaciones de agresividad, ninguno obtuvo puntuaciones bajas de 0 o 1, lo que lo distingue de sus homólogos en los que se hallaron 9 casos en esta condición. De los componentes solo en la simulación o posibilidad de ocultar emociones no presentó diferencias significativas $z = -1,053$; $p = .292$).

En la tabla 3 se realiza una comparación detallada de cada uno de estos elementos, a partir de la media y desviación típica para cada uno de los componentes y niveles. Estos datos fueron superiores en los niños sin manifestaciones agresivas. Se exceptúa el recuerdo y la simulación o control de la expresión. Además, se destaca el reconocimiento de emociones mixtas como un elemento afectado en ambos grupos, pues responde a una adquisición que se adquiere a finales de la etapa escolar.

Tabla 3
Comparación en los componentes y niveles de la comprensión emocional

Niveles y componentes de la Comprensión emocional	Niños con manifestaciones agresivas		Niños sin manifestaciones agresivas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Comprensión de la expresión	.80	.401	.94	.238
Comprensión de las causas	.67	.476	.86	.348
Deseo	.75	.440	.98	.140
Creencia	.61	.493	.98	.140
Recuerdo	.86	.348	.59	.486

Niveles y componentes de la Comprensión emocional	Niños con manifestaciones agresivas		Niños sin manifestaciones agresivas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Regulación	.16	.367	.80	.428
Control de la expresión	.73	.451	.63	.488
Emociones mixtas	.29	.460	.53	.505
Emociones morales	.69	.469	.96	.196
Nivel Externo	2.33	.887	2.49	.707
Nivel Mental	2.08	.872	2.59	.536
Nivel Reflexivo	1.14	.821	2.29	.730
Comprensión emocional	5.55	1.47	7.29	1.591

Fuente: *Test de Comprensión Emocional (TEC)*.

DISCUSIÓN

El estudio realizado permitió caracterizar la comprensión emocional en niños con manifestaciones agresivas, estableciendo las particularidades con respecto a sus pares etarios sin dichas manifestaciones.

Los resultados en la comprensión emocional mostraron un curso descendente, apreciándose mejores resultados en aquellos componentes del nivel externo y menos favorables en el nivel reflexivo de la comprensión, tal como indica el modelo teórico metodológico expuesto por estos autores (Pons y Harris, 2019).

Las diferencias con los niños sin manifestaciones de agresividad develan las deficiencias en el desarrollo de la comprensión emocional de estos menores, lo que se reafirma al comparar sus resultados con los alcanzados por niños en otros contextos, aplicando esta metodología (Albanese *et al.*, 2006; Rocha *et al.*, 2015).

Únicamente no se hallaron diferencias significativas con respecto a sus pares etarios en el nivel externo de la comprensión, lo cual puede deberse a que en este se incluyen adquisición de menor complejidad que debieron haberse logrado en etapas precedentes (Pons *et al.*, 2014) por todos los niños. No obstante, se presentaron algunas dificultades en el reconocimiento emocional a partir de las causas externas y de las creencias, aspectos del desarrollo emocional que, acorde con su edad, debe haberse adquirido en estos menores.

El análisis de los errores cometidos permitió advertir que los niños estudiados mencionan la ira ante estímulos que para otros resultan neutros, condición que, según Andreu, Peña y Larroy (2010), se encuentra pautaada por sus experiencias previas de vida. Además, al igual que Ojoa Murillo (2017), se identificaron creencias estrechamente relacionadas

a la conducta agresiva, algunas fueron asociadas a daño, antipatía por parte de otros o atribuciones hostiles sobre sus conductas.

De los componentes, solo en la comprensión de la simulación emocional no se identificaron distinciones importantes. Algunas investigaciones (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017) revelan que los padres estimulan a los niños con manifestaciones agresivas a esconder sus emociones, sobre todo aquellas no aceptadas socialmente. También resultó interesante que el único indicador con mejores resultados, respecto a los escolares sin manifestaciones de agresividad, fue la comprensión de la influencia de los recuerdos en las emociones, aspecto que debe continuar profundizándose.

Otro indicador afectado fue la identificación de emociones mixtas, al igual que en los niños sin manifestaciones evidentes de agresividad, lo que resulta natural, al tratarse de uno de los elementos más complejos que se encuentra en formación durante la etapa (Burkitt *et al.*, 2019).

Respecto a las emociones socio-morales, al nombrar la emoción experimentada al hacer algo indebido y ocultarlo de sus padres existen dificultades para nombrar este tipo de emociones. En este sentido, se coincide con Bisquerra y Guiu (2018) y Vilca y Farkas (2019), quienes destacan la necesidad de entrenar el uso de etiquetas emocionales para la comunicación afectiva.

Los resultados más desfavorables se vinculan a la comprensión de la posibilidad de regular emociones, pues en ellos predomina la desregulación, desconocen estrategias que puedan emplear para controlar sus emociones. Esto favorece que actúen impulsivamente expresándose de forma agresiva en muchas ocasiones (Losada *et al.*, 2020). Este patrón de comportamiento se corresponde con la forma de agresión predominante, de tipo reactivo o emocional, donde se actúa impulsivamente ante situaciones percibidas como amenazantes que producen malestar emocional (Pingault *et al.*, 2013).

El trabajo realizado presenta limitaciones, al realizarse con una muestra pequeña, por lo que se cree necesario continuar avanzando en la línea investigativa con un tamaño muestral más amplio y heterogéneo. Además, se destaca la necesidad de emplear alternativas metodológicas que permitan establecer una explicación de la relación entre la agresividad y la comprensión emocional. Sin embargo, se consideran valiosos y deben ser tenidos en cuenta para el diseño de acciones interventoras encaminadas a potenciar y educar las emociones en los niños, como una alternativa para la disminución de las manifestaciones agresivas y despliegue de conductas prosociales.

REFERENCIAS

- Albanese, O., Grazzani, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E. y Pons, P. (2006). Children's Emotion Understanding: Preliminary Data of the Italian Validation

- Project of Test of Emotion Comprehension (T.E.C.) En F. Pons, L. Lafortune, P.A. Doudin, O. Albanese (Ed.), *Toward Emotional Competences* (pp. 39-53). Aalborg (Denmark): Aalborg University Press.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Psicología conductual*, 18(1), 57-72.
- Angulo-Gallo, L., Guerra Morales, V. M. y Blanco, Y. (2018). Adaptation and Validation of the Test of Emotion Comprehension in Cuban Schools. *Acción psicológica*, 15(1), 57-70.
- Angulo-Gallo, L., Guerra-Morales, V. M. y Blanco- Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales* (27), 41-58.
- Barry, T. D., Lochman, J., Fite, P., Wells, K., Colder, C. (2012). The influence of neighborhood characteristics and parenting practices on academic problems and aggression outcomes among moderately to highly aggressive children. *Journal of Community Psychology* 40(3), 372-379.
- Bisquerra, R. y Guiu, G. F. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 161-172.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. y Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of abnormal child psychology*, 31(1), 79-91.
- Burkitt, E., Watling, D. y Cocks, F. (2019). Mixed emotion experiences for self or another person in adolescence. *Journal of adolescence*, 75, 63-72.
- Bushman, B. J. and Anderson, C. A. (2020). General Aggression Model. *International Encyclopedia of Media Effects*, 1-9.
- Cala-Montoya, C. (2020). Política social educativa y violencia escolar: brechas en su atención. *Revista Innova Educación*, 2(1), 45-59.
- Carrasco Ortiz, M. A. y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G. y Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of nonverbal behavior*, 42(2), 155-178.
- Chapi, M. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad.” *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 15(1), 12-25.
- De-Damas-González, M. y Gomariz-Vicente, M. Á. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre Educación*, 38, 279-302.

- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., Godbout, N. y Fonagy, P. (2017). Mentalization and dissociation in the context of trauma. Implications for child psychopathology. *Trauma and dissociation* 18 (1), 11-30.
- Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104.
- Gallego Henao, A. M. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista virtual universidad Católica del Norte*, (33), 1-20.
- García-Sancho, E., Salguero, J. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.
- Hamama, L., Arazi, Y. (2012). Aggressive behaviour in at-risk children: contribution of subjective well-being and family cohesion. *Child and family social work*, 17 (3), 284-295.
- Khoury-Kassabri, M., Zadok, I., Eseed, R y Vazsony, A. (2020). Individual and familial factors as mediators and moderators of young children's aggressive behavior. *Children and Youth Services Review*, 118: 105-428.
- Landazabal, M. G. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Laurent, G., Hecht, H. K., Ensink, K., & Borelli, J. L. (2020). Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers. *American journal of orthopsychiatry*, 90(1), 9.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., y Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.
- Losada, A. V., Estevez, P. y Caronello, T. (2020). Estilos Parentales y Autorregulación Emocional Infantil Revisión Narrativa de la literatura. *Revista REDES*, (40), 344-358.
- Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmiento-Henrique, R., Martín Babarro, J., & Giménez-Dasí, M. (2020). The relationship between emotion regulation and emotion knowledge in preschoolers: a longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 57-26.
- Martínez, J. W., Cuevas, J. R., y Muñoz, A. F. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33, 455-461.

- Ministerio de Educación, MINED. (2007). Orientaciones Metodológicas para la ejecución del Trabajo Preventivo y Comunitario en el MINED.
- Ojoa Murillo, O. (2017). *Diagnóstico y caracterización de los comportamientos agresivos en los niños y niñas de grado quinto de la institución educativa nacional Jesús María Ocampo: una propuesta de intervención pedagógica*. (Tesis de Maestría). Universidad del Quindío, Armenia.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). Justification of violence as a mediator between exposure to violence and aggressive behavior in children. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Peña-García, Y., Garcés-Carracedo, J.E., López-Álvarez, S.A. (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.
- Pingault, J.-B., Côté, S. M., Lacourse, E., Galéra, C., Vitaro, F. y Tremblay, R. E. (2013). Childhood hyperactivity, physical aggression and criminality: a 19-year prospective population-based study. *PLoS one*, 8(5), 625-94.
- Pons, F. y Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Oslo: Springer.
- Pons, F., Harris, P. L y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Rocha, A., Roazzi, A., Lopes da Silva, A., Candeias, A., Minervino, A., y Roazzi, M. y P., F. (2015). Test of Emotion Comprehension: Exploring the underlying structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. En A. Roazzi (Ed.), *Facet Theory: Searching of structure in complex social, cultural and psychological phenomena* (pp. 66-85). Recife: Editora UFPE.
- Romera, E., Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J., Viejo, C., Gómez, O., Luque, R. (2017). Bullying, cyberbullying and dating violence: estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía. *Colección Actualidad*, 75, 25-38.
- Soteras del Toro, M. d. P. (2003) ¿Es la agresividad un Indicador de realidad en Centros de Enseñanza Media? *Revista Santiago, edición especial*, 96-102.
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.
- Tremblay, R., Hartup, W., Archer, J. (2005). *Developmental Origins of Aggression*. New York: Guilford Publications.

- Trentacosta, C. J. y Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Vega Intriago, J. O., Bello Dávila, Z., Medina García, J. y Alfonso León, A. (2019). La ciencia y las competencias emocionales en el proceso de inserción laboral de los profesionales de medicina y enfermería de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 115-123.
- Vilca, D. y Farkas, C. (2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 Meses que Asisten a Jardín Infantil. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-14.

Recibido: 20 de enero de 2021

Aceptado: 07 de mayo de 2021