

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey

Characteristics of emotional understanding in sample of the schoolchildren with aggressive behavior in the city of Camaguey

Características da compreensão emocional em uma amostra de escolares com manifestações agressivas na cidade de Camagüey

Lisandra Angulo Gallo¹
Vivian Margarita Guerra Morales²
Yipsandra Blanco Consuegra³

Recibido: 15. 04.2019 - Arbitrado: 14.05.2019 - Aprobado: 20.06.2019

Resumen

La agresividad infantil constituye una problemática creciente en la sociedad. La investigación se llevó a cabo con el objetivo de describir la comprensión emocional en los escolares de 8-10 años con manifestaciones agresivas. Se empleó un enfoque mixto de investigación a través de un diseño trasformativo concurrente con predominancia cuantitativa (DISTRACT-CUAN) y un tipo de estudio exploratorio descriptivo. La muestra fue de 25 niños, seleccionada a partir de un muestreo intencional. Estos fueron comparados con 25 niños sin manifestaciones agresivas, con características sociodemográficas similares. Se emplearon las técnicas siguientes: Cuestionario de Emociones Infantil (CEI), Test de Comprensión Emocional de Harris y Pons y Escala de Agresividad de Little et al. (2003), además de la entrevista y la observación. Para el procesamiento de la información se utilizó el análisis de contenido y la estadística descriptiva e inferencial. Las principales emociones identificadas fueron alegría, ira, ansiedad y tristeza. 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 en sus tres componentes. Con respecto a las manifestaciones agresivas predomina según su forma la agresividad directa ya sea física o verbal y según su función predomina la agresividad reactiva. En la comparación con sus etarios sin manifestaciones agresivas se apreciaron diferencias significativas, donde estos

¹ Máster en Psicología Médica. Profesora Asistente de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, ORCID:0000-0002-6533-041X, lisandraa@uclv.cu

² Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, ORCID:0000-0001-6323-7484, viviang@uclv.edu.cu

³ Licenciada en Psicología. Profesora Asistente de la Universidad “Ignacio Agramontes” de Camagüey, Cuba, ORCID:0000-0002-6187-8867, yipsandra.blanco@reduc.edu.cu

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

obtuvieron niveles generales de comprensión emocional más bajos sobre todo en aquellos componentes asociados a la comprensión de emociones morales y en las estrategias de regulación emocional.

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

Abstract

Aggression is one of the common problems among children in today's society. The research was carried to describe the emotional comprehension in school-age children of 8-10 years with aggressive manifestations. It was used a mixed paradigm research, a concurrent transformative design with quantitative predominance (DISTRACT-CUAN) and exploratory-descriptive type of study. The sample was composed by 25 children, it was selected from an intentional sample. They were compared with other 25 school-age children with the same age, who do not show aggressive behavior. Some psychological techniques were used, such as: Infant Emotion Questionnaire (CEI), Harris and Pons Emotional Understanding Test, and Aggressiveness Scale by Little et al. (2003), interview and observation. For the processing of information were used the content analysis and descriptive and inferential statistics. The main emotions identified were joy, anger, anxiety and sadness. Difficulties in emotional comprehension were linked to the tendency to identify, but not name the emotions. The level of understanding most affected was the reflective in its three components. With respect to aggressive manifestations, direct aggressiveness, whether physical or verbal, predominates depending on its form, and reactive aggressiveness predominates according to its function. In the comparison with children without aggressive manifestations, were observed significant differences, where they obtained lower overall levels of emotional comprehension, especially in those components associated with the understanding of moral emotions and emotional regulation strategies.

Keywords: emotion, emotional understanding, aggressiveness, school-age children

Resumo

A agressão infantil constitui um problema crescente na sociedade. A pesquisa foi realizada com o objetivo de descrever a compreensão emocional em escolares de 8 a 10 anos com manifestações agressivas. Utilizou-se uma abordagem mista de pesquisa e um tipo de estudo exploratório descritivo. A amostra foi de 25 crianças, selecionadas a partir de uma amostra intencional. Estes foram comparados com 25 crianças sem manifestações agressivas, com características sociodemográficas semelhantes. Foram utilizadas as seguintes técnicas: Questionário de Emoções da Infância (CIS), Teste de Compreensão Emocional de Harris e Pons e Escala de Agressividade de Little et al. (2003), além da entrevista e observação. Para o processamento das informações, foram utilizadas a análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial. As principais emoções identificadas foram alegria, raiva, ansiedade e tristeza. As dificuldades na compreensão emocional

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

estavam ligadas à tendência de identificar, mas não de nomear emoções, o nível de compreensão mais afetado foi o reflexivo em seus três componentes. No que diz respeito às manifestações agressivas, a agressividade direta, física ou verbal, predomina de acordo com sua forma, e a agressividade reativa predomina de acordo com sua função. Comparados às faixas etárias sem manifestações agressivas, foram observadas diferenças significativas, onde obtiveram menores níveis gerais de entendimento emocional, principalmente nos componentes associados ao entendimento das emoções morais e nas estratégias de regulação emocional.

Palavras-chave: emoções, compreensão emocional, agressividade, crianças em idade escolar.

Introducción

La agresión en la etapa infanto juvenil es un problema con una presencia importante en la mayor parte de los países del mundo (Gómez-Ortiz; Romera y Ortega, 2017). Su presencia interfiere notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo evolutivo de los implicados, con consecuencias negativas para su bienestar, salud y relaciones sociales (Estévez y Jiménez, 2017). Por tanto, se trata de un problema que continúa requiriendo de una especial atención por parte de los profesionales y de una comprensión profunda de los investigadores.

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 (De los Santos Gómez, 2015). En el hombre, dada su condición de ser social, la misma puede sustituirse por otros mecanismos más adaptativos o acentuarse y cronificarse hasta la vida adulta en ambientes psicosociales que así lo faciliten (Carrasco y González, 2006). De esta manera, es posible encontrar formas más sofisticadas de agresión que no tienen como fin la autodefensa, como es el caso de la violencia. La misma tiene lugar en la interacción con otros, se aprende en el marco de dichas interrelaciones como un mecanismo para obtener beneficios sometiéndolos (Ferrer Lozano, 2009), de allí la importancia de estudiar los contextos violentos que la promueven (Veccia, 2012).

Los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando son adultos (Carrasco y González, 2006). También la posibilidad de que en ambientes violentos se desarrollen con más facilidad comportamientos agresivos es mayor, todo ello contribuye a establecer un ciclo de propagación de la violencia en el contexto (Chaux, 2003; Tremblay, Hartup, Archer, 2005). Acercarse al problema de la agresividad infantil es importante ya que permite comprenderlo mejor y minimizar sus riesgos y promover un óptimo desarrollo de los niños. Identificar su origen y desarrollar actividades que promuevan las conductas que se

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

oponen a la competitividad, el individualismo, la insensibilidad hacia los problemas ajenos, así como facilitar la presencia de formas asertivas de autocontrol y comunicación, permite, a largo y mediano plazo, no solo disminuir los costos mundiales debidos a los actos violentos, sino que también los índices de delincuencia, mentira, robo, vandalismo y adicciones en adultos (Del Barrio, Carrasco, Rodríguez, Gordillo, 2009; Martínez, Tovar, Ochoa, 2016).

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

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, bien en una explicación individual/innatista de la agresión (por ejemplo, Teoría de la frustración-agresión de Dollard), o bien en una explicación contextual (por ejemplo, Teoría del aprendizaje social de Bandura) (Castellano Durán, Castellano González, 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. Es decir, en la literatura científica relacionada 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.

En este sentido, algunos autores han encontrado una estrecha relación entre los comportamientos agresivos y aspectos vinculados al desarrollo emocional. En estudios realizados con niños del nivel primario, Bohnert, Crnic y Lim (2003) hallaron que los que puntuaron más alto en conducta agresiva informada por los padres, presentaban déficits en algún componente de la competencia emocional: menos capacidad para regular esta emoción y dificultades para comprender las emociones, expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, causas y consecuencias de las mismas.

La capacidad de comprender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que hace parte de la competencia emocional, que permiten comprender por qué las personas actúan como lo hacen, y deducir lo que está ocurriendo emocionalmente alrededor (Delgado González, 2016). Contando con esta habilidad se puede establecer una interacción más adecuada y adaptada a los contextos sociales, comunicando estados propios y comprendiendo lo que le pasa a los demás (Leonardi, 2015).

La comprensión de emociones en los niños, incluye todo un conjunto de habilidades para comprender el papel que juegan las causas externas, los deseos, las creencias y la

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

memoria en la identificación de eventos emocionales, así como la regulación de una emoción experimentada, la distinción entre la experiencia de dos emociones diferentes, y la expresión externa de lo que sienten (Albanese et al., 2006; Pons et al., 2014; Richaud, 2014). Permite explicar cómo y por qué los demás actúan de la forma en que lo hacen (León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2008) y contribuye a redirigir demostraciones emocionales y reaccionar más acertadamente frente a demostraciones emocionales de otros, así como entender que las situaciones y decisiones afectan los sentimientos propios (Harris, 2005). Estos elementos son requisitos claves en los procesos de regulación emocional y social (Cuervo y Izzedin, 2007; Hervás, 2011), pudiendo identificar también aquellas estrategias más idóneas para controlar, modificar o atenuar manifestaciones emocionales, según objetivos o metas (Pérez-Díaz, 2014; Clemente, Andrés Roqueta y Flores Buils, 2011).

Los elementos abordados demuestran la necesidad de potenciar la comprensión emocional en los niños desde etapas tempranas, especialmente en aquellos con manifestaciones agresivas.

Las investigaciones realizadas en el contexto cubano que tienen como enfoque central la educación emocional (Bello, 2009; García, 2008), se han dirigido fundamentalmente al trabajo con la población adulta o adolescentes, asociada al desempeño laboral y académico, a las dificultades intelectuales, bajo rendimiento académico, pero no se centran en niños con manifestaciones agresivas.

Es posible encontrar una vasta bibliografía que hace referencia a la prevención e intervención en temáticas relacionadas con la violencia en Cuba, pero más inclinada hacia la población adolescente y adulta, en temáticas como la violencia intrafamiliar (Almenares Aleaga, Louro Bernal y Ortiz Gómez, 1999; Valdés Jiménez y Padrón Durán, 2008), violencia de género (Guevara Díaz, Ferrer Lozano, Prada Mier, Fernandez Castillo, 2016; Leon, Peralta, Ferrer, Gomez, 2014), en relaciones de pareja (Ferrer Lozano, 2009). En el trabajo con niños se ha enfatizado más desde un enfoque psicocorrectivo, vinculado a los trastornos de conducta (Broche, 2014), encontrándose escasos reportes de investigaciones que, desde una mirada salutogénica y preventiva, se dirija a niños con comportamientos y factores de riesgo que aún no hayan sido diagnosticados, para desarrollar en los mismos competencias como la comprensión emocional que faciliten un comportamiento más ajustado. Los elementos abordados conllevan a plantear como objetivo de la investigación: caracterizar la comprensión emocional en escolares de 8-10 años con manifestaciones agresivas en la ciudad de Camagüey.

Metodología

Citación del artículo: Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V., Blanco Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Revista Katharsis*, 27: 41-58, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1147>

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque mixto, con un diseño transformativo concurrente (DISTRAC) y un tipo de estudio con alcance exploratorio-descriptivo.

Participantes

Se trabajó en varias escuelas primarias de la ciudad de Camagüey.

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

Criterios de inclusión:

- Escolares de 8 a 10 años ubicados en diferentes escuelas de la ciudad de Camagüey.
- Estar identificado en el indicador 4 establecido por el MINED por presentar problemas del comportamiento, específicamente agresividad.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntariedad para participar en la investigación por parte de los padres o familiar tutor del escolar.

Criterios de exclusión:

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

Criterios de salida:

- No desear continuar colaborando con la investigación.

La muestra quedó constituida finalmente por 25 escolares, en los cuales prevaleció el sexo masculino (21; 84 %), distribuidos equitativamente entre las edades de 8 (7; 28 %), 9 (8; 32 %) y 10 años (10; 40 %).

Para la comparación se empleó una muestra pareada de 25 niños supuestamente sanos, con características similares al grupo de estudio en cuanto a sexo, edad, procedencia y escuelas.

Instrumentos

Cuestionario de Emociones Infantiles (CEI) (Cassinda Vissupe et al., 2016).

Objetivo: describir las principales emociones y características de la comprensión emocional de los niños.

Descripción: en la técnica se evalúa, de forma proyectiva, la presencia de las emociones así como la comprensión que presentan los mismos de dichas emociones, a través de diferentes situaciones que se corresponden con la situación social del desarrollo del escolar primario. 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?, ¿qué hace el niño cuando se siente así?) y mencionar la frecuencia con la que experimenta la emoción identificada

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

(siempre, algunas veces, casi nunca). Para determinar la comprensión emocional, así como el desarrollo del vocabulario emocional de los niños, las respuestas emitidas se analizan y codifican de la forma siguiente:

- (1) Ni identifica ni nombra: se emiten respuestas ambiguas como “no sé, “bien”, “mal” y no se ofrece una explicación que no se corresponda con el significado de la emoción.
- (2) Identifica pero no nombra: aunque no se logra nombrar adecuadamente la emoción experimentada, se ofrece una explicación que se corresponde con el significado de la emoción o las posibles emociones a experimentar ante la situación.
- (3) Identifica y nombra: existe correspondencia entre la emoción nombrada y la explicación ofrecida por el niño.

Test de comprensión emocional (Test of Emotion Comprehension TEC)

Caracterización: el Test de Comprensión Emocional (Test of Emotion Comprehension, TEC) fue creado por Pons y Harris (Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 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 (Rocha, Roazzi, Lopes da Silva, Candeias, Minervino, Roazzi y Pons, 2015).

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

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

Procedimiento: el procedimiento se divide en dos pasos: 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. 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.

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:

A su vez, estos componentes se agrupan en tres dimensiones o niveles de la comprensión emocional, organizados jerárquicamente: externo (componentes 1, 2,5), mental (componentes 3, 4,7) y reflexivo (6, 8,9). 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.

Escala de Agresión (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003)

La escala original cuenta con 22 ítems. 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

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

escala incluye ítems que evalúan comportamientos agresivos más directos, tanto físicos como verbales. 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 10 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

Procedimiento

La investigación se realizó en la ciudad de Camagüey en los meses de enero a junio del 2018. Para dar paso a la misma se obtuvo el consentimiento informado en la Dirección Provincial de Educación y posteriormente en las instituciones educativas seleccionadas. También se solicitó el consentimiento a padres o tutores legales de los escolares elegidos. Los horarios de trabajo se centraron en las mañanas. Primeramente se trabajó con los profesores, la técnica utilizada fue el Informe escolar y se revisaron los expedientes de los alumnos. Posteriormente se trabajó con los estudiantes comenzándose con la entrevista psicológica semiestructurada. En ese orden se emplearon el Cuestionario de comprensión emocional infantil y el Test de comprensión emocional. Las observaciones fueron realizadas de forma sistemática a lo largo de la investigación.

Para el procesamiento y análisis de datos se usó el SPSS (StatisticalPackageforthe Social Sciences). Se utilizó la estadística descriptiva (frecuencia, por ciento, media, moda, desviación típica) y estadística inferencial (Chi-cuadrado de Pearson, Test Exacto de Fischer).

Resultados

Identificación de manifestaciones de agresividad en escolares

Los resultados obtenidos en la Escala de Agresividad mostraron elevados niveles, alcanzándose como promedio una puntuación de 38,72. Tal como se muestra en la tabla 2, todas las puntuaciones fueron calificadas de medias (8) y altas (17). En relación con los tipos de agresividad, se puede distinguir un predominio de la agresividad directa, ya sea física o verbal, con respecto a la relacional, cuya puntuación media se mantienen en un rango de normalidad (16,52), encontrándose las puntuaciones distribuidas en los tres niveles.

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

Tabla 1: *Manifestaciones agresivas según su forma.*

	Agresividad	Agresividad directa	Agresividad relacional
BAJO	0	2	10
MEDIO	8	3	9
ALTO	17	20	6

Fuente: Propia

Un análisis detallado de los ítems que se muestran en la tabla 2 permite distinguir que, según su funcionalidad, prevalece la agresividad de tipo reactiva. Las frecuencias más elevadas de respuestas afirmativas se correspondieron con los ítems referidos a respuestas de agresión tanto física como verbales (ítems 4,5), a partir de golpes y amenazas. Los mayores porcentajes de respuestas negativas ocurrieron en la agresividad de tipo relacional (ítems 7, 9, 12, 14, 15, 18 y 21), siendo los chismes, aislar y excluir a otros, formas de agresión más sofisticadas menos empleadas en estos niños, ya sea de manera reactiva o proactiva.

Tabla 2: *Puntuaciones obtenidas en la Escala de Agresividad de Little et al. (2003)*

Ítems	Frecuencia		
	Si	No	A veces
Cuando estoy bravo con alguien, le digo “no voy a ser más tu amigo”.	3	7	15
Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas.	8	4	13
Cuando alguien me pone bravo, le hago daño o lo lastimo.	4	6	15
Cuando alguien me hace daño o me lastima, le doy golpes.	12	3	10
Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo.	14	4	7
Si otros me enojan, les doy golpes o patadas.	6	3	16
Cuando estoy bravo con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.	1	20	4
Soy una persona que se pelea con los demás.	7	6	12
Soy el tipo de persona que les dice a otros “no voy a ser más tu amigo”.	1	17	7
Soy una persona que les dice a sus amigos que no se junten con otros.	2	16	7
Soy una persona que insulta a los demás.	2	6	17
Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.	2	21	2
Soy una persona que da golpes y patadas a los demás.	8	5	12
Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos.	3	18	4
Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos que no se junten con alguien.	2	17	6
Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.	3	8	14
Para conseguir lo que quiero, doy golpes y patadas.	4	4	17
Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.	1	16	8
Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás	4	12	9

Citación del artículo: Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V., Blanco Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Revista Katharsis*, 27: 41-58, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1147>

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.	4	16	5
Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros.	5	7	13
Para conseguir lo que quiero, les digo a otros “no voy a ser más tu amigo”.	4	16	5

Fuente: Propia

Descripción de la comprensión emocional de los escolares de 8 a 10 años con manifestaciones agresivas

En la tabla 3 se muestran las principales emociones identificadas por los niños en el Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil, así como la frecuencia de las mismas. 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 %. 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%).

Tabla 3: Frecuencia de las emociones en los niños con manifestaciones agresivas

Emociones	No se menciona	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
Alegría		4%	56%	40%
Tristeza	4%	32%	60%	4%
Orgullo	8%	20%	68%	4%
Esperanza	8%	24%	60%	8%
Ira		4%	28%	68%
Culpa	4%	68%	28%	
Envidia	4%	52%	44%	
Ansiedad	4%	36%	40%	20%
Celos	4%	36%	56%	4%
Vergüenza		32%	36%	32%
Miedo	4%	68%	28%	

Fuente: Propia

Haciendo un análisis del Cuestionario de Comprensión Emocional Infantil se puede apreciar que existen dificultades en este aspecto, debido al vocabulario emocional de los

Citación del artículo: Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V., Blanco Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Revista Katharsis*, 27: 41-58, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1147>

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

escolares, pues aunque saben identificar las emociones, no saben nombrarlas de forma correcta en la mayoría de las situaciones (2, 4, 5, 6, 7, 9 y 10) (Ver tabla 4). En las respuestas emitidas en cada una de las situaciones de la prueba en particular se aprecian diferencias, se destacan la 1 y 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 que peores calificaciones obtuvieron.

Tabla 4: *Situaciones del Cuestionario de Comprensión de Emociones Infantiles*

	¿Cómo te sientes si...	Codificación de las respuestas
Sit1	...te llevan a pasear?	Ni identifica ni nombra 2: 8% Identifica pero no nombra 11: 44% Identifica y nombra 12: 48%
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%
Sit3	...alguien que quieres mucho se enferma?	Ni identifica ni nombra 2: 8% Identifica pero no nombra 10: 40% Identifica y nombra 13: 52%
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%
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%
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%
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%
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%
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
Sit10	...te tratan mal sin motivo alguno?	Ni identifica ni nombra 5: 20% Identifica pero no nombra 13: 52% Identifica y nombra 7: 28%

Fuente: Propia

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

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

evalúa la técnica. Los resultados que se muestran en la tabla 5 indican dificultades de manera general en este sentido. En los niveles se aprecia una tendencia descendente, acorde con los aspectos del desarrollo emocional planteados en la literatura.

Tabla N 5: *Resultados del Test de Comprensión Emocional (TEC)*

	Nivel Externo	Nivel Mental	Nivel Reflexivo	Comprensión Emocional
Media	2.24	1.92	1.16	5.32
Moda	3	2	2	6

Fuente: Propia

En el nivel 1, la comprensión de aspectos externos de las emociones, se reconoce un total de 20 niños (80%) en los cuales no existen dificultades, pues obtuvieron la máxima puntuación. Dentro de los aspectos comprendidos en este nivel, se presentaron dificultades principalmente en el componente referido a las causas externas de las emociones, donde sólo un total de 16 niños (64%) respondió acertadamente. En relación a los aspectos referidos al reconocimiento de las emociones basados en las expresiones emocionales y en recuerdos pasados, sólo 5 (20 %) niños no ofrecieron respuestas acertadas, lo cual indica que dominan estos aspectos de la comprensión emocional.

En el nivel 2, la comprensión de aspectos mentales, los datos obtenidos evidencian que 19 niños (76%) han alcanzado un desarrollo máximo. Sólo se identificaron algunas dificultades en la comprensión de emociones a partir de las creencias, solo un total de 12 niños son capaces de comprender el componente expuesto anteriormente. En estos dos niveles no existieron grandes dificultades pues más del 50% de los sujetos alcanzó una puntuación máxima, lo cual se corresponde con lo descrito en la literatura que los niños deben alcanzar estos niveles de la comprensión alrededor de los 4 o 5 años.

En el nivel 3, referido a la comprensión de aspectos reflexivos, se observa que un total de 19 niños (76%) son capaces de comprender emociones complejas, condicionado por el desarrollo moral alcanzado. Sin embargo, sólo 6 niños (24%) logran comprender las emociones mixtas, lo cual evidencia que les resulta difícil reconocer que en un mismo sujeto pueden confluir varias emociones, incluso contradictorias. Los principales problemas detectados se encuentran en el indicador referido a la comprensión de las estrategias de regulación emocional, donde sólo 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.

Diferencias entre los niños agresivos y sin manifestaciones agresivas

Se presentaron diferencias en cuanto a las emociones experimentadas con mayor frecuencia en las siguientes: alegría (p= .021), orgullo (p= .003), esperanza (p= .018),

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

ira ($p= 0.08$), ansiedad ($p= 0.001$), celos ($p= 0.001$) y miedo ($p= 0.00$). Las placenteras fueron experimentadas con mayor frecuencia en los niños sin manifestaciones agresivas. En las emociones displacenteras sólo la ira se evidenció más en los niños agresivos, mientras que las restantes emociones primaron en los niños sanos.

El análisis de las respuestas emitidas en las diferentes situaciones emocionales que se presentan en el CEI, sólo reveló diferencias en las sit 5 6 y 7 ($p = 0.00, 0.00$ y 0.01 respectivamente). Las mismas se corresponden con los núcleos temáticos de emociones como la ansiedad, los celos y la ira. Sólo en la situación 7, asociada a una situación amenazante, los niños con manifestaciones agresivas obtuvieron un mejor desempeño. En este caso, la mayoría fueron capaces de nombrar e identificar la ira como emoción que se presenta, a diferencia del grupo sano.

Los resultados obtenidos en el TEC fueron significativamente diferentes en el nivel reflexivo ($p= 0.001$), así como en la puntuación general ($p=0.049$). La tabla 6 ilustra los resultados de la media y desviación típica para cada uno de los componentes correspondientes a dichos niveles, los cuales fueron superiores en los niños sin manifestaciones agresivas.

Tabla N 6: *Comparación de los resultados del TEC en ambos grupos estudiados*

Niveles y componentes de la Comprensión emocional	Niños agresivos		Niños no agresivos	
	Media	Des v. típ.	Media	Desv. típ.
Comprensión de la expresión	,80	,408	,92	,277
Comprensión de las causas	,64	,490	,84	,374
Deseo	,68	,476	,96	,200
Creencia	,48	,510	,96	,200
Recuerdo	,80	,408	,76	,436
Regulación	,16	,374	,72	,458
Control de la expresión	,76	,436	,48	,510
Emociones mixtas	,24	,436	,28	,458
Emociones morales	,76	,436	,92	,277
Nivel Externo	2,24	,970	2,52	,707
Nivel Mental	1,92	,862	2,40	,577
Nivel Reflexivo	1,16	,746	1,92	,702
Comprensión emocional	5,32	1,40	6,84	1,249

Fuente: Propia

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

Discusión y conclusiones

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 mismos 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.

Estos datos resultan contradictorios si se tiene en cuenta los elementos del desarrollo de la agresividad infantil hallados por Tremblay, Hartup y Archer (2005), quienes destacan que 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 en este sentido, de hecho, en su mayoría poseen un bajo rendimiento académico.

Las manifestaciones mencionadas se presentaron mayormente de manera reactiva, al no disponer de otros recursos más adaptativos y prosociales para defenderse. También es posible afirmar que dicha agresividad sea una expresión de la ira, pues dicha emoción fue la emoción displacentera predominante.

En relación con la comprensión emocional, fueron constatadas dificultades 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. Ello demuestra las dificultades que poseen para desenvolverse en el mundo emocional, sobre todo en situaciones complejas, donde se generen varias respuestas emocionales, a veces contradictorias, así como para identificar las estrategias que emplean para modificar o atenuar sus estados emocionales. También se encontraron problemas para comprender las causas de las emociones, elemento que resulta contradictorio, pues es este un componente del primer nivel de comprensión, en otros estudios efectuados con niños agresivos se han obtenido resultados similares (Bohnert, Crnic y Lim, 2003).

Las diferencias con respecto a los niños sin comportamiento agresivo fueron evidentes, siendo más significativas en elementos del nivel reflexivo, como el reconocimiento de las estrategias de regulación emocional empleadas, y de emociones de tipo moral, como la culpa. No comprender esta emoción tiene implicaciones importantes en relación al comportamiento agresivo, pues dicha emoción se asocia al arrepentimiento por haber incumplido una norma, llevando a corregir el error, elemento que aparece afectado en estos niños.

El trabajo realizado presenta limitaciones, al realizarse con una muestra pequeña, por lo que se cree necesario continuar avanzando en la línea investigativa. Además, se destaca la necesidad de emplear alternativas metodológicas que permitan profundizar en

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

aspectos cualitativos de las variables investigadas y establecer una explicación de la relación entre las mismas. Sin embargo, se consideran valiosos y deben ser tenidos en cuenta para el diseño de acciones interventivas encaminadas a potenciar la educación de las emociones en los niños agresivos, 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., Pons, P. (2006). Children's Emotion Understanding: Preliminary Data of the Italian Validation Project of Test of Emotion Comprehension (T.E.C.) In F. Pons, L. Lafortune, P. A. Doudin, O. Albanese (Ed.), *Toward Emotional Competences* (pp. pp. 39-53). Aalborg (Denmark): Aalborg University Press.
- Almenares Aleaga, M., Louro Bernal, I., Ortiz Gómez, M. (1999). Comportamiento de la violencia intrafamiliar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15, 285-292. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251999000300011
- 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.
- Bohnert, A., Crnic, K., Lim, K. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12597701>
- Broche, Y. (2016). *Predictores neuropsicológicos del proceso de toma de decisiones en adolescentes con trastorno disocial* (tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Carrasco, M., González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. DOI: <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>
- Cassinda Vissupe, M., Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V., González Paneca, L., Arias Tomé, D. (2016). Elaboración de un cuestionario para evaluar las emociones infantiles en escolares de nivel primario. *Medicentro Electrónica*, 20(4), 288-296, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432016000400006&lng=es&tlng=es
- Castellano Durán, R., Castellano González, R. (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perspectivas para su estudio: Los otros son la amenaza. *Espacio Abierto*, 21(4), 677-700. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12224818004>
- Clemente, R., Andrés Roqueta, C., Flores Buils, R. (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*

Citación del artículo: Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V., Blanco Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Revista Katharsis*, 27: 41-58, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1147>

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

- and Educational Psychology*, 1(1), 177-184.
<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP>
- Cuello, M. Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(36), 209-229.
<https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R36/Art.10.pdf>
- Cuervo, A., Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis psicológica*, 2, 35 - 47.
<http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/25981>
- Del Barrio, V., Carrasco, M., Rodríguez, M., Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.
<https://www.ijpsy.com/volumen9/num1/224/prevencion-de-la-agresion-en-la-infancia-ES.pdf>
- De los Santos Gómez, A. (2015). Entre Violencias, y Agresividad, consideraciones para posibles Intervenciones Psicológicas. Universidad de la República, Montevideo.
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_entre_violencias_y_agresividadintervenciones_posibles.pdf
- Delgado González, A. R. (2016). La medida de la comprensión emocional con el modelo de Rasch. *Actualidades en psicología*, 30(120), 10-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578256>
- Ferrer Lozano, D. M. (2009). *Alternativa de intervención desde la competencia comunicativa para minimizar la violencia Psicológica en parejas rurales y suburbanas*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la Educación Primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 43-159.
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Guevara Díaz, E., Ferrer Lozano, D., Prada Mier, A., Fernandez Castillo, E. (2016). Preparación de los Equipos Básicos de Salud para enfrentar la violencia de género. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 35(3), 1-9,
<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v32n3/mgi01316.pdf>
- García, L. (2008.). *Particularidades de la expresión de la inteligencia emocional en adolescentes* (Tesis de maestría), Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, EM. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 320-331). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372, https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologia_dela_regulacion_emocional_el_papel_de_los_deficit_emocionales.pdf
- Estévez, E., Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 97-104. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- León-Rodríguez, D., Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35-45. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100003
- Leon Valdés, L., Peralta González, M., Ferrer Lozano, D., Gomez Cangas, E (2014). Estudio informétrico de la producción científica sobre género en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas durante el período 2009-2011. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 25(1), 66-86. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2307-21132014000100005&lng=pt&nrm=iso
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes*. Universidad de la República, Montevideo.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., Hawley, P. (2003). Disentangling the whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133, <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Martínez, J., Tovar, J., Ochoa, A. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 33(3), 455-461. doi: doi: 10.17843/rpmesp.2016.333.2296
- Peña García, Y., Garcés Carracedo, J., López Álvarez, S. (2017). La Prevención de trastornos de conducta desde la Educación Física Escolar. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(45), 297-311, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210513>.
- Pérez-Díaz, Y. (2014). *Particularidades de la regulación de emociones displacenteras en adolescentes con diagnóstico de hipertensión arterial esencial*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Santa Clara.

El N 27 de la revista KATHARSIS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scand J Psychol*, 44(4), 347-353. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12887556>
- Pons, F., de Rosnay, M., Bender, P., Doudin, A., Harris, P., Giménez-Dasi, M. (2014). The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175(3-4), 301-317, doi:10.1080/00221325.2014.903224
- Richaud, M. C. (2014). Desarrollo de la empatía y su relación con la prosocialidad. Algunas estrategias de intervención en habilidades sociales y emociones positivas. In M. V. M. Escrivá (Ed.), *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. Madrid: Tirant-lo Blanch de Valencia .
- Rocha, A., Roazzi, A. , Lopes da Silva, A., Candeias, A., Minervino, A., Roazzi, M. y Pons, F. (2015). Test of Emotion Comprehension: Exploring the underlying structure through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. En A. Roazzi, B.C. De Souza y W. Bilsky (Ed.), *Facet Theory: Searching of estructure in complex social, cultural an psychological phenomena* (pp. 66-85). Recife: Editora UFPE.
- Tremblay, R., Hartup, W., Archer, J. (2005). *Develomental Origins of Aggression*. New York: Guilford Publications.
- Valdés Jiménez, Y., Padrón Durán, S. (2008). *Violencia intrafamiliar y género: una mirada desde la familia cubana*. Boletín CIPS. <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2013/02/15-Familia.pdf>