

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN ESCOLARES CUBANOS DE 8-10 AÑOS

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL COMPREHENSION IN CUBAN SCHOOL-AGED CHILDREN

Lisandra Angulo Gallo (*)

Vivian M. Guerra Morales

*Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Cuba*

Yipsandra Blanco Consuegra

*Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz"
Cuba*

Tainay Méndez Morell

*Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Cuba*

Resumen

La investigación se llevó a cabo con el objetivo de caracterizar la comprensión emocional en los escolares de 8-10 años. Se empleó un tipo de estudio exploratorio-descriptivo. La muestra quedó constituida por un total de 194 niños, utilizándose un muestreo probabilístico estratificado. Las técnicas empleadas fueron: el Cuestionario de emociones Infantiles y el Test de Comprensión Emocional de Pons y Harris. Se evidenció un adecuado desarrollo de la comprensión emocional, con mayores dificultades en el nivel reflexivo, mayormente en la identificación de emociones mixtas y de emociones complejas que requieren un desarrollo moral, además se halló que los escolares presentan un escaso vocabulario emocional. Las principales diferencias obtenidas estuvieron mayormente en función del rendimiento académico.

Palabras clave: Emociones; comprensión emocional; escolares; rendimiento académico; vocabulario emocional.

Abstract

The research was carried out with the aim of characterizing emotional understanding in school-aged children of 8 to 10 years. It was used a type of study exploratory-descriptive. The sample consisted of a total of 194 children, using a stratified probabilistic sampling. The techniques used were: The Children's Emotion Questionnaire and the Harris and Pons Emotional Understanding Test. An adequate development of emotional comprehension was evidenced, with greater difficulties at the reflexive level, mainly in the identification of mixed emotions and complex emotions that require moral development, and it was found that schoolchildren have a low emotional vocabulary. The main differences obtained were mostly in terms of academic performance.

(*) Autor para correspondencia:

Lisandra Angulo Gallo
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Carretera a Camajuaní km 5 ½ Santa Clara,
V.C
Correo de contacto: lisandraa@uclv.cu

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

Keywords: Emotions; emotional understanding; school-age children; academic performance; emotional vocabulary.

RECIBIDO: 21.09.2018
ACEPTADO: 30.01.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.843

1. 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 (Fernández-Abascal, 2011; Fredrickson, 2013). Las emociones le permiten al sujeto la activación necesaria para afrontar determinados estímulos (cualquiera que sea su naturaleza o cualidad) en aras de lograr una adaptación al medio, lo cual posibilita su equilibrio biopsicosocial y la supervivencia (Oros, 2014).

Desde la investigación, se coincide con Roca (2014) y Pérez-Díaz (2014), quienes destacan el potencial de riesgo/beneficio que pueden tener todas las emociones, de acuerdo con el grado de adaptación y ajuste que generen en relación con la situación, la consecución de metas y su repercusión para la salud y el bienestar. Lo importante es aprender a reconocerlas y manejarlas adecuadamente con este fin, es por eso que juegan un papel esencial las competencias emocionales y dentro de ellas la comprensión emocional.

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por el estudio de las competencias emocionales, debido a su importante papel para un exitoso desempeño social. Conceptualizar el término constituye un aspecto controversial dada la polisemia del mismo y múltiples áreas de aplicación. Como aspecto común a todos, es posible destacar que en dicho funcionamiento eficaz aparecen nociones psicológicas importantes, como la autorregulación, el control y la comprensión de las emociones. Es posible determinar entonces que la competencia emocional es aquella que capacita a las personas para comprender, expresar y regular los episodios emocionales que tienen lugar en su vida cotidiana, siendo un aspecto clave de ajuste social y psicológico (Andrés-Roqueta, Clemente Estevan & Flores Buils, 2012; Bisquerra & Pérez, 2007).

La comprensión de emociones es 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. Se encuentra ligada a la capacidad de los sujetos de interpretar no solo la expresión facial que acompaña la emoción, sino también las distintas situaciones que las suscitan (Fernández-Sánchez, Giménez-Dasí & Quintanilla, 2014).

El reconocimiento de los propios estados afectivos y de los estados afectivos de los otros es fundamental, ya que contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento

de vínculos y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas (Fernández-Sánchez, Quintanilla & Giménez-Dasí, 2015).

La comprensión emocional como constructo ha sido abordado desde diferentes concepciones teóricas, pues constituye un eje central para el desarrollo de competencias emocionales necesarias para la vida (Bisquerra et al., 2012). Dentro de los autores que se destacan por abordar esta temática se encuentran Pons, Harris y De Rosnay (2004), permitiendo su propuesta profundizar en los diferentes niveles e indicadores de complejidad en los que puede estructurarse la comprensión emocional como categoría de análisis.

Estos autores describen el desarrollo progresivo de la comprensión emocional en nueve niveles, de acuerdo con la expresión facial, las causas externas, los deseos, las creencias, la influencia de un recuerdo en un estado emocional actual, la posibilidad de controlar un estado emocional, 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 emociones y son capaces de reconocer cómo estas situaciones afectan los estados cognitivos, y específicamente, emocionales de las personas.

Los niveles antes mencionados se agrupan a su vez en tres aspectos de la emoción: *comprensión de aspectos externos*, 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; *comprensión de aspectos mentales*, se refiere 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; *comprensión de aspectos reflexivos*, se refiere a la comprensión de la regulación de una emoción, la comprensión de las emociones mixtas y la comprensión de las emociones morales (Bender, Pons, Harris, Esbjom & Reinholdt, 2015; Sprung, Münch, Harris, Ebesutani & Hofmann, 2015).

Además, es necesario tener en cuenta que la misma implica conocimiento sobre reglas y algoritmos para desenvolverse en el mundo social. Estos aspectos se asocian a prácticas normativas culturales, arraigadas en contextos específicos, extensamente variados, locales y articulados a su significado histórico y social (Giménez-Dasí & Quintanilla, 2009). Es por ello que resulta muy difícil pensar en una noción del término individual, fija e impermeable a los cambios en el desarrollo y al contexto social e histórico.

En este sentido, otros autores han profundizado en sus estudios sobre el papel de la socialización en la formación de reglas específicas de la cultura para el afrontamiento, expresión y presentación de diversas emociones, así como la importancia y la función del diálogo como promotor de la comprensión emocional y la toma de perspectiva.

Para analizarla hay que tener en cuenta las diferencias individuales, las cuales son la expresión de características psicológicas y sociales relativamente estables en la infancia. Dichas diferencias se vuelven evidentes relativamente temprano en el desarrollo, y esto hace que los chicos 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. Así, el desarrollo de la comprensión de emociones durante la infancia sigue una secuencia relativamente estable, pero se caracteriza también por marcadas diferencias individuales (Andrés-Roqueta et al., 2012).

Lo que sienten los niños sobre sus experiencias de aprendizaje debe ser tan importante como lo que aprenden. Su mundo emocional es complejo, debemos ofrecerles herramientas que los ayuden a identificar lo que sienten y cómo les afecta. No es lo mismo estar triste que enfadado, sentir vergüenza, antipatía, rechazo, ira, miedo o alegría. Y eso es algo que ellos necesitan aprender a través de la "escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía, la comunicación no verbal, sabiendo decir que no, reaccionando sin violencia"...; por tanto, la educación emocional es una tarea necesaria que involucra a los diferentes agentes socializadores que ejercen influencia sobre el niño (Fernández-Angulo, Quintanilla & Giménez-Dasí, 2016; Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2002).

Pues específicamente en el ámbito escolar se le confiere poca importancia al componente emocional durante el proceso docente-educativo, proyectando 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, según estudios realizados en el contexto (Vissupe, Angulo & Guerra, 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, por lo mismo es importante conocer sus particularidades con vistas a poder establecer estrategias que permitan la educación de las emociones en edades tempranas. En este sentido, si bien se destacan investigaciones a nivel internacional (Abarca, 2003; Bisquerra-Alzina, 2003; Giménez-Dasí, 2015), en el ámbito nacional resultan escasos los

ejemplos (Bello, 2009), trabajándose más desde la perspectiva de la inteligencia emocional en el período de la adolescencia.

De aquí que en la etapa escolar, y tomando como referente el Modelo de Comprensión Emocional de Paul Harris y Francisco Pons, modelo que permite entender los diferentes niveles de desarrollo por los cuales atraviesa la comprensión emocional infantil, no se registren investigaciones en el contexto cubano; 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 bienestar psíquico del mismo, para así lograr un desarrollo salutogénico en etapas posteriores.

Es por ello que se plantea, como objetivo de la investigación, caracterizar el desarrollo de la comprensión emocional en los escolares de 8-10 años.

2. Método

En la investigación se empleó un tipo de estudio exploratorio-descriptivo y un diseño no experimental, transversal.

El muestreo fue probabilístico estratificado, garantizando la representatividad en cuanto a sexo (Femenino = 49.5%; Masculino = 50.5%), edad (8 años = 31.4%; 9 años = 33.5%; 10 años = 35.1%, con una media = 9.04 y una desviación típica = .817) y procedencia (Rural = 18.5%; Urbano = 81.4%). La muestra quedó conformada por 194 escolares, todos con un nivel socioeconómico medio.

Los instrumentos empleados para el análisis de la muestra fueron:

Cuestionario de emociones Infantiles (CEI)

Objetivo: describir las principales emociones y características de la comprensión emocional de los niños (Vissupe, Angulo, Guerra, González Paneca & Arias Tomé, 2016).

Descripción: cuenta con un total de 10 situaciones donde el escolar debe responder cómo 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 (siempre, algunas veces, casi nunca).

Calificación e interpretación: 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 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.

Para su validación fue valorada por 19 especialistas en la temática, de prestigio nacional e internacional, con elevado nivel de experticia, a partir de los criterios: claridad semántica y corrección gramatical, adecuación de su dificultad al nivel educativo y evolutivo de las personas, y congruencia con el rasgo o dominio medido, siendo valorada positivamente. Se obtuvo una consistencia interna media de KR = 0,67 (Vissupe et al., 2016).

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

El test fue creado por Pons y Harris en el 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 et al., 2015).

Objetivo: explorar el nivel de comprensión de emociones en escolares.

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: se le solicita a la familia y a la institución el consentimiento informado para que los niños se incorporen a la investigación, se les informa que los resultados obtenidos solo serán usados con fines científicos y que la aplicación del instrumento se realiza en condiciones de privacidad e intimidad. 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 las emociones basadas en deseos.
- 4- Comprensión de las emociones basadas en creencias.
- 5- Comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente.
- 6- Comprensión de la posibilidad de regular una emoción experimentada.
- 7- Comprensión del control de la expresión emocional.
- 8- Comprensión de emociones mixtas.
- 9- Comprensión de emociones morales.

A su vez, estos componentes se agrupan en tres dimensiones o niveles de la comprensión emocional, organizados jerárquicamente: externo (componentes I, II, V), mental (componentes III, IV, VII) y reflexivo (componentes VI, VIII, IX).

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.

Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio realizado en la adaptación de la prueba para la población cubana (Angulo, Guerra & Blanco, 2018) demostraron un buen ajuste de los datos al modelo, además de una elevada confiabilidad evaluada a partir de la estabilidad temporal de los resultados.

3. Procedimiento

Para la realización del estudio se solicitó el consentimiento informado a las instituciones escolares en las cuales se desarrolló y a los tutores legales de los niños que conformaron la muestra. Las técnicas se aplicaron en horario matutino, en adecuadas condiciones de privacidad, durante el período de septiembre de 2015 a julio de 2016.

Las respuestas fueron analizadas cualitativa y cuantitativamente, trabajándose ambas perspectivas de manera concurrente. Se hizo uso del análisis de contenido para la codificación de las respuestas emitidas, donde el agrupamiento de los datos obtenidos en la investigación en categorías de análisis permitió su análisis cuantitativo, en el CEI. Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0, haciendo uso de la estadística descriptiva y del test chi-cuadrado para comparaciones según sexo, edad y rendimiento académico. El rendimiento académico se evaluó a partir del índice académico de los alumnos, información que se obtuvo mediante la revisión de documentos oficiales y del criterio del profesor respecto al desempeño de los estudiantes.

4. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados del CEI, donde se evidencia un predominio en los escolares estudiados de las emociones placenteras, dentro de ellas la alegría, pues un 79.4% la manifiesta siempre. Las displacenteras alcanzaron un menor porcentaje de manera general, siendo mayor la ansiedad, con un 10.3%. Las emociones más complejas como la culpa, los celos, la envidia y la vergüenza fueron las menos mencionadas.

Tabla 1

Principales emociones identificadas en los escolares estudiados

Emociones	No se menciona	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
Alegría	16/8.2%	5/2.6%	19/9.8%	154/79.4%
Tristeza	144/74.2%	19/9.8%	22/11.3%	9/4.6%
Orgullo	105/54.1%	3/1.5%	4/2.1%	82/42.3%
Esperanza	110/56.7%	3/1.5%	1/0.5%	80/41.2%
Ira	168/86.6%	10/5.2%	6/3.1%	10/5.2%
Culpa	182/93.8%	3/1.5%	2/1.0%	7/3.6%
Envidia	190/97.9%	1/0.5%	0/0.0%	3/1.5%
Ansiedad	156/80.4%	4/2.1%	14/7.2%	20/10.3%
Celos	185/95.4%	1/0.5%	3/1.5%	5/2.6%
Vergüenza	183/94.3%	1/0.5%	6/3.1%	4/2.1%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 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 respuestas como “bien” y “mal”, exceptuando la alegría y la tristeza, que sí constituyen términos empleados por ellos.

Tabla 2

Comprensión de las emociones en los niños en cada una de las situaciones del CEI

Ítems	¿Cómo te sientes si...	Respuesta emitida/Frecuencia/Porcentaje
Sit1	...te llevan a pasear?	Ni identifica ni nombra: 0/0%
		Identifica pero no nombra: 70/36.1%
		Identifica y nombra: 124/63.9%
Sit2	...quieres el juguete de otro niño que no puedes tener?	Ni identifica ni nombra: 32/16.5%
		Identifica pero no nombra: 161/ 83%
		Identifica y nombra: 1/0.5%
Sit3	...alguien que quieres mucho se enferma?	Ni identifica ni nombra: 7/3.6%
		Identifica pero no nombra: 74/38.2%
		Identifica y nombra: 113/58.2%
Sit4	...te felicitan por algo que hiciste bien?	Ni identifica ni nombra: 2/1%
		Identifica pero no nombra: 120/61.8%
		Identifica y nombra: 72/37.1%
Sit5	...existe algún problema que no sabes cómo resolver?	Ni identifica ni nombra: 58/29.9%
		Identifica pero no nombra: 122/62.9%
		Identifica y nombra: 14/7.2%

Sit6	...tu amigo te deja y se va a jugar con otro niño?	Ni identifica ni nombra: 24/12.4%
		Identifica pero no nombra: 138/71.2%
		Identifica y nombra: 32/16.5%
Sit7	...muchas personas a tu alrededor se burlan de ti?	Ni identifica ni nombra: 43/22.2%
		Identifica pero no nombra: 113/58.2%
		Identifica y nombra: 38/19.6%
Sit8	...piensas que saldrás bien en la prueba aunque esté difícil?	Ni identifica ni nombra: 20/10.3%
		Identifica pero no nombra: 95/49%
		Identifica y nombra: 78/40.7%
Sit9	...coges algo sin pedir permiso y se rompe?	Ni identifica ni nombra: 35/18%
		Identifica pero no nombra: 122/62.9%
		Identifica y nombra: 37/19.1%
Sit10	...te tratan mal sin motivo alguno?	Ni identifica ni nombra: 72/37.1%
		Identifica pero no nombra: 114/58.7%
		Identifica y nombra: 8/4.1%

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados fueron comparados según la edad de los niños, no constatándose diferencias significativas ($p = .882$), pues todos se encontraban en la misma etapa del desarrollo, sin embargo, se distingue la tendencia a obtener mejores resultados en los niños de 10 años. De acuerdo con el sexo tampoco fueron halladas dichas diferencias ($p = .120$), así como tampoco de acuerdo con la procedencia ($p = .081$), pero se reconoce que los niños de zonas urbanas alcanzaron un rango medio de 99.96, mayor al de los niños de escuelas rurales (87.07).

Los resultados obtenidos en el TEC para cada uno de los componentes que evalúa se presentan en la Tabla 3, pudiéndose distinguir un orden jerárquico. Las mejores puntuaciones medias se

encuentran en aquellos componentes pertenecientes al nivel externo (I, II, V). Se obtuvo entre un 93% y un 97% de respuestas acertadas en cada una de las láminas (ítems) que evalúan el reconocimiento de las emociones a partir de expresiones faciales. Los mejores resultados se alcanzaron en la identificación de las causas externas, pues entre un 100% y un 97% de los niños respondieron correctamente. En la comprensión de la influencia del recuerdo en las emociones se obtuvieron porcentajes menores (78% en la lámina V_a y 81% en la V_b).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos para cada uno de los componentes del TEC

Componentes	Media	Desv. típ.
I	.97	.159
II	.97	.174
III	.85	.357
IV	.59	.493
IV _r *	.75	.436
V	.81	.390
VI	.77	.423
VII	.84	.372
VIII	.69	.463
IX	.61	.366

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *Se recodificó la variable aceptando “bien” como respuesta.

En los componentes referidos al nivel mental (III, IV, VII), las mayores dificultades se apreciaron al evaluar la comprensión de las creencias asociadas a emociones, en la lámina VI se aceptan como respuestas “feliz” y “bien”, pues en el contexto ambos términos se emplean

indistintamente. Con relación a la identificación de emociones a partir de deseos, alrededor de un 88% (171) respondió acertadamente. El 83.5% (161) reconoció la posibilidad de simular emociones, expresando una opuesta a la experimentada realmente por el personaje.

En el último nivel se hallaron las mayores dificultades, siendo menos visibles en el reconocimiento de estrategias para regular emociones: el 76% (149) señala estrategias de distracción cognitiva (“pensar en otra cosa”) y el 12.4% estrategias de distracción conductual (“salir y hacer otra cosa...”). La identificación de dos emociones en la misma situación presentada fue distinguida solo por 134 escolares (69%). En el ítem IX_b, hubo un 92.3% de respuestas acertada (174), no siendo así en el IX_a, donde solo 31.4% (61) ofreció la respuesta considerada como correcta; ambos ítems correspondientes a las emociones morales.

En la Tabla 4 se aprecian los resultados promedios y desviación típica por niveles o dimensiones, donde los resultados fueron en orden ascendente de manera general. Se muestran estos análisis según el rendimiento académico, pues en las comparaciones realizadas, de manera general, las diferencias significativas obtenidas guardaron relación con esta variable: en la dimensión mental ($\chi^2 = 18.507$; $p = .005$), en el componente VIII de la dimensión reflexiva ($\chi^2 = 10.194$; $p = .006$) y con respecto a la comprensión emocional global ($\chi^2 = 32.384$, $p = .001$), siempre a favor del rendimiento alto. No obstante, los niños de mayor edad mostraron mejor comprensión de emociones mixtas ($\chi^2 = 9.512$, $p = .009$) y las niñas alcanzaron mejores puntuaciones en la dimensión reflexiva ($\chi^2 = 9.761$, $p = .021$).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del TEC según el rendimiento académico

Rendimiento académico		Dimensión externa	Dimensión mental	Dimensión reflexiva	Comprensión emocional
Alto	Media	2.81	2.60	2.41	7.83
	N	58	58	58	58
	Desv. típ.	.438	.647	.622	1.187
Medio	Media	2.76	2.46	2.43	7.66
	N	99	99	99	99
	Desv. típ.	.497	.611	.673	1.126
Bajo	Media	2.68	2.08	2.19	6.95
	N	37	37	37	37
	Desv. típ.	.530	.795	.845	1.224

Total	Media	2.76	2.43	2.38	7.57
	N	194	194	194	194
	Desv. típ.	.486	.681	.697	1.199

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos permitieron caracterizar las particularidades del desarrollo de la comprensión emocional en una muestra de niños cubanos. En un primer análisis, a partir del CEI se apreció que, en diversas situaciones generadoras de emociones, los niños son capaces en su mayoría de identificarlas, con mayores dificultades en aquellas de carácter más complejo como la culpa, vergüenza, celos y envidia. En el caso de las dos primeras, su complejidad está condicionada por el desarrollo moral y la autoconciencia, los cuales constituyen requisitos básicos para experimentar y distinguir dichas emociones, pues requieren de un mayor conocimiento del yo y de las normas morales establecidas (Etxebarria, 2009). En el caso de las dos últimas, su escaso reconocimiento se debe a la baja aceptación social que poseen en el contexto cubano y en otras culturas (Calderón, Ortiz & Del Barrio, 2011; Vila Abad, Hijós & Holgado, 2013), donde son inhibidas a partir de normas morales que pautan al niño de esta manera. Al respecto, es necesario incorporar, como parte de la educación emocional, la necesidad de aceptar todas las emociones, placenteras y displacenteras, así como el reconocimiento de su importancia, como un pilar básico para su comprensión, adecuada expresión y posibilidades de regulación.

También se advierte un escaso vocabulario emocional, pues se emplean términos imprecisos como “bien”, “mal”, “normal”, no disponiendo del léxico para expresar claramente sus emociones mediante verbalizaciones, aunque al evaluarse la explicación dada y la descripción de las manifestaciones que experimentan ante dichas situaciones, es posible reconocer que existe una correcta identificación. En este sentido, es necesario considerar, dada la estrecha relación pensamiento-lenguaje, que este se caracteriza por ser muy concreto en la etapa escolar, pese a que hubo algunos niños del estudio que pudieron expresarse de manera más precisa, dada la estimulación que reciben en el medio social en el que se desarrollan, aspectos que deben profundizarse en futuras investigaciones. Al respecto, algunos autores (Andrés-Roqueta, Benedito & Soria-Izquierdo, 2017; Andrés-Roqueta et al., 2012) destacan la relación entre competencias emocionales y habilidades pragmáticas del lenguaje, explicada a partir de las propiedades de este último como instrumento de representación cognitiva y de comunicación social.

El instrumento utilizado para la evaluación de la comprensión de emociones (TEC) de Pons et ál. (2004), intenta eliminar la influencia de la complejidad lingüística en su diseño, enfrentando la argumentación de que las relaciones entre lenguaje y comprensión de estados mentales quizá simplemente reflejen la complejidad lingüística de los tests utilizados. Sus resultados mostraron un curso ascendente, apreciándose mejores resultados en aquellos componentes del nivel externo y resultados menos favorables en el nivel reflexivo, sobresaliendo la comprensión de emociones mixtas, aspecto que, según Pons, De Rosnay, Bender, Doudin, Harris y Giménez (2014), se adquiere a finales de la etapa escolar. Los resultados obtenidos, al compararse con otros estudios en diversos países aplicando esta metodología (Albanese et al., 2006; Filipa, 2012; Rocha et al., 2015; Sprung et al., 2015), revelan resultados similares, que avalan el adecuado desarrollo emocional de estos escolares, permitiendo establecer patrones de normalidad con vistas a identificar en el futuro las posibles desviaciones en cuanto a la comprensión emocional desde etapas tempranas. Como hallazgo interesante, en el componente referido al papel de la moral en las emociones, la mayor parte de los niños emitió respuestas correctas al declarar que al ocultarle la verdad a su mamá con relación a la golosina que se comió, la cual no le pertenecía, el niño de la historia se sintió "triste". Sin embargo, al preguntar ¿cómo se sintió al controlarse y no comerla? Se pudo distinguir la presencia de cierta ambivalencia emocional en parte considerable de la muestra, pues no solo se encontraban alegres por haber actuado bien (respuesta esperada), sino que a la vez se sentían tristes por no haber podido probar la golosina, elemento que debe ser analizado y contrastado con los estudios realizados en otras culturas.

Las principales diferencias entre los escolares respecto a su comprensión emocional se hallaron en función del rendimiento, existiendo varias investigaciones recientes que han explorado dicha relación (Ferragut & Fierro, 2012; Vissupe, Chingombe, Angulo & Guerra, 2017).

Se plantea que los niños con mejor rendimiento tenían mayores habilidades para comprender emociones complejas, contradictorias, cambios de estados emocionales, así como las causas de estos mismos, además de permanecer abiertos a experimentar cualquier emoción negativa o positiva y regularlas en función de la situación presentada. De igual manera, autores como Jiménez y López (2013) encontraron que estudiantes con mejores habilidades emocionales asumen una actitud más positiva ante el estudio y el fracaso académico.

Sin embargo, otros autores como Ferragut y Fierro (2012) hallaron relaciones entre esta variable y el bienestar personal de los grupos preadolescentes, pero no respecto al rendimiento académico. A partir de estas divergencias se destaca la necesidad de considerar en sucesivos estudios la existencia de variables moduladoras entre estos constructos. Según la edad, como se trataba de escolares con edades muy cercanas entre sí, todos dentro de la misma etapa del

desarrollo, solo se vieron diferencias en el componente VIII. Al respecto, es importante esclarecer que, aunque la comprensión de emociones experimenta una clara mejoría con la edad, también existen claras diferencias individuales en la capacidad para comprender las emociones en los niños del mismo grupo etario (Sprung et al., 2015), aspecto que también se pudo distinguir en la muestra.

Las diferencias en el nivel reflexivo, de acuerdo al sexo, también han sido reconocidas por Sánchez, Retana y Carrasco (2008). Algunas de las explicaciones que brindan al respecto se refieren a que la socialización y pautas culturales en el sexo femenino adquieren otros matices, tienen una educación más centrada en el cuidado y la atención a las personas, así como cobertura para expresar sus emociones libremente, lo cual aumenta las habilidades interpersonales, entre las que se encuentra el entendimiento emocional.

La caracterización aportada se reconoce importante, considerando la escasez de estudios que aborden el desarrollo emocional en esta etapa dentro del contexto nacional, así como la escasez de propuestas educativas con vistas a su potenciación, debiendo extenderse para un mayor alcance a muestras más amplias y con mayor diversidad. Dentro de las limitaciones fundamentales que se reconocen en la investigación se puede hacer referencia a la muestra, la cual constituye pequeña, por lo que impide la generalización de los resultados a la población cubana, además de la necesidad de hacer estudios sobre la temática que trasciendan lo descriptivo, para realizar estudios de tipo correlacional y explicativos que puedan predecir el comportamiento de la variable trabajada. Por ello se propone, como prospectiva en las futuras investigaciones, continuar extendiéndose a muestras más grandes y diversas, con un mayor rango de edad, e incluso considerar muestras con desviaciones del desarrollo para poder hacer estudios comparativos con la población sana, y a partir de los resultados obtenidos, proponer alternativas de intervención dirigidas a los principales agentes de socialización, en función de que estos sean capaces de contribuir a potenciar el desarrollo de la comprensión emocional de los niños.

6. Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Disertación Doctoral). Recuperado desde https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC_SEGUNDA_PARTE.pdf
- 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.). En F. Pons, L. Lafortune, P. A. Doudin, & O. Albanese (Eds.). *Toward Emotional Competences* (pp. 39-53). Aalborg (Denmark): Aalborg University Press.
- Andrés-Roqueta, C., Benedito, I., & Soria-Izquierdo, E. (2017). Uso de aplicaciones móviles para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas con dificultades del desarrollo. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 7-18. Recuperado desde <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/142.pdf>
- Andrés-Roqueta, C., Clemente Estevan, R. A., & Flores Buils, R. (2012). Cognición social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134679>
- Angulo, L., Guerra, V. M., Blanco, Y. (2018). Adaptación y Validación del Test of Emotion Comprehension en escolares cubanos. *Acción Psicológica*, 15(1), 57-70. doi: 10.5944/ap.15.1.21236
- Bello, Z. (2009). Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Pedagógico Latinoamericano (IPLAC), Ciudad de La Habana.
- Bender, P., Pons, F., Harris, P., Esbjom, B., & Reinholdt, M. (2015). Emotion Understanding in clinically anxious children: A preliminary investigation. *Frontiers in psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01916
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado desde <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10 (1), 61-82.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., ... Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la*

- infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado desde www.faroshsjd.net
- Calderón, M. J. G., Ortiz, M. A. C., & Del Barrio, M. V. (2011). Estudio sobre la Red Nomológica de la Envidia en Población Infanto-juvenil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 45-58. doi:10.14349/rlp.v43i1.321
- Etxebarria, I. (2009). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E.G. Fernández Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 167-180). Madrid, España:
- Pirámide
- Fernández-Fernández-Abascal, E. (2011). Emociones positivas, Psicología Positiva y bienestar. En E. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones Positivas* (pp. 27-46). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., Giménez-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., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Fernández-Sánchez, M., Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2014). La comprensión temprana de las emociones básicas: identificación, etiquetado y causalidad. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 569-601. doi:10.1080/02103702.2014.965463
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838. doi: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. doi:10.14349/rlp.v44i3.1154
- Filipa, J. (2012). *La comprensión de las emociones en niños de 9 a 11 años. Estudio de adaptación portuguesa de TEC* (Tesis de Maestría). Recuperado desde <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/22441>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53. doi:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2

- Giménez-Dasí, M. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144. 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. doi:10.1174/021037009788964222
- Jiménez, M. y López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
- Oros, L. (2014). Positive Emotions in Children: Current Research and Future Direction. En A. Castro. (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (pp. 141-159). Boston: Springer.
- Pérez-Díaz, Y. (2014). *Particularidades de la regulación de emociones displacenteras en adolescentes con diagnóstico de hipertensión arterial esencial* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/8281>
- 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. doi:10.1080/17405620344000022
- Pons, F., De Rosnay, M., Bender, P., Doudin, A., Harris, P., & Giménez, 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(4), 301-317. doi:10.1080/00221325.2014.903224
- Roca, M. A. (2014). ¿Psicología positiva ...o una mirada positiva de la psicología? *Alternativas cubanas en Psicología*, 2(6), 7-14. Recuperado desde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34553426/Alternativas_Cubanas_en_Psicologia_V2N6_completa.pdf
- Rocha, A., Roazzi, A., Lopes da Silva, A., Candeias, A., Minervino, A., Roazzi, M., & Pons., 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 estructure in complex social, cultural an psychological phenomena* (pp. 66-85). Recife: Editora UFPE.
- Sánchez, R., Retana, B. E., & Carrasco, E. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(26), 193-216. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459647347010>

- 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. doi:10.1016/j.dr.2015.05.001
- Vila Abad, E., Hijós Larraz, L. A., & Holgado, F. P. (2013). Adaptación y validez de contenido del cuestionario de envidia infantil a población adulta. *Acción Psicológica, 10*(2), 59-72. doi:10.5944/ap.10.2.11824
- Vissupe, M., Angulo, L., Guerra, V. M., 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. Recuperado desde :<http://www.medigraphic.com/pdfs/medicentro/cmc-2016/cmc164f.pdf>
- Vissupe, M. D., Angulo, L., & 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), 2-12. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763947>
- Vissupe, M. D., Chingombe Jacob, A., Angulo, L., & Guerra, V. M. (2017). Emotional Intelligence: Its relation with academic performance in preadolescents of "4TH April" First Cycle School, Angola. *Revista Educación, 41*(2), 163-171. doi:10.15517/revedu.v41i2.22713