

Agresividad y comprensión emocional en niños y niñas de la región central de Cuba

Aggressiveness and Emotional Comprehension in Children from the Central Region of Cuba

Lisandra Angulo Gallo^{1*}, Vivian M. Guerra Morales^{**} y Christian Berger^{*}

* Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

** Departamento de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara (Cuba)

Resumen

La investigación se realizó con el propósito de determinar las particularidades de la comprensión emocional en niños y niñas con manifestaciones agresivas con respecto a sus pares etarios que no manifestaban agresiones, además de establecer la relación existente entre los indicadores de la comprensión emocional con diferentes variantes de agresividad. Se llevó a cabo un estudio descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental, transversal. La muestra fue no probabilística y quedó integrada por 102 niñas y niños de diferentes ciudades de la región central de Cuba (51 con manifestaciones agresivas y 51 sin esta condición). Las principales técnicas para la recogida de información fueron: Test de Comprensión Emocional, la Escala de Agresión de Little et al. y la entrevista psicológica. Las criaturas con manifestaciones agresivas estudiados se caracterizaron por presentar dificultades en la comprensión emocional, sus diferencias con las y los niñas/os sin manifestaciones agresivas fueron notables en prácticamente todos los indicadores, con excepción del nivel externo de comprensión emocional y la comprensión de la posibilidad de simular emociones. La comprensión emocional demostró tener relación con las manifestaciones de agresividad en general, siendo más fuerte con respecto a la variante reactiva-directa y menor con respecto a formas más instrumentales de agresión. Estos

¹ **Correspondencia:** Lisandra Angulo Gallo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. langulo@uc.cl

resultados revelan la necesidad de considerar un patrón diferencial entre las distintas variantes de agresión en su vínculo con aspectos emocionales.

Palabras clave: emociones; desarrollo emocional; agresividad; infancia

Abstract

This research investigates the emotional comprehension of children exhibiting aggressive behavior in contrast with that of their age-matched peers. It aims to establish a correlation between indicators of emotional comprehension and various signs of aggressivity. To do so, the study follows a non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational approach and has been conducted using a non-probabilistic sample of 102 children from various cities in the central region of Cuba, comprising 51 children who displayed aggressive behavior and 51 who did not. The Emotional Comprehension Test, the Little et al. Aggression Scale, and psychological interviews have been the primary data collection techniques used. Findings have revealed that children who displayed aggressive behavior exhibited difficulties in developing emotional comprehension, while those who were not aggressive did not. Most indicators show notable differences in the development of empathy and mutual understanding, except for the external level of emotional comprehension and the children's conception of the possibility of feigning emotions. Emotional understanding has been shown to have a notable correlation with general manifestations of aggression, with a stronger connection observed for reactive-direct aggression and a weaker interrelation for instrumental aggression. These results emphasize the need to consider differential patterns between aggression variants concerning their association with emotional comprehension.

Keywords: emotions; emotional development; aggressiveness; childhood.

Introducción y objetivos

La agresión en la etapa infanto-juvenil es un problema presente en la mayor parte de los países del mundo (Gómez-Ortiz et al., 2017; Trucco y Inostroza, 2017). Su presencia interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo evolutivo de las personas implicadas, con consecuencias negativas para su bienestar, salud y relaciones sociales, pudiendo ocasionar daños físicos y psicológicos en las demás (Jiménez y Estévez, 2017). Por tanto, se trata de un problema que continúa requiriendo de especial atención por parte de los y las profesionales y comprensión profunda de los y las investigadores/as.

Aunque es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos para su supervivencia (Anderson y Bushnam, 2018), en el ser humano, dada su condición de ser social, puede sustituirse por otros mecanismos más prosociales, o acentuarse y cronificarse hasta la vida adulta en contextos hostiles que así lo faciliten (Bjorklund y Hawley, 2014). Por ejemplo, personas más agresivas a los ocho años tienen una probabilidad mayor de continuar siéndolo de adultos/as, de forma más agravada (Girard et al., 2019). Por tanto, constituye una tarea primordial identificar los factores asociados a la agresión infantil y su mantención, y desarrollar actividades que la prevengan.

Según estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la incidencia de la agresión en escolares en Cuba es mucho menor que en diversos países de América Latina (Trucco y Inostroza, 2017). No obstante, en investigaciones realizadas en este contexto (Angulo Gallo et al., 2019; Rodney y García, 2020), se ha identificado la presencia de conductas agresivas en escolares que constituyen preocupación de agentes educativos.

La prevención de estos comportamientos resulta una tarea prioritaria. En diversos estudios enfocados a este propósito se ha demostrado la importancia de las competencias socioemocionales de niños y niñas como factores protectores y moduladores de la agresión (Jiménez y Estévez, 2017; Lucas-Molina et al., 2020), contemplándose como herramientas necesarias para una adecuada convivencia (Extremera et al., 2019; Ruvalcaba et al., 2017).

La comprensión emocional y su relación con la agresión

La comprensión emocional (CE) resulta una de las habilidades esenciales para transitar de formas agresivas hacia formas prosociales de relacionarse con otros, como premisa para el desarrollo de otros aspectos de carácter socioemocional (García-Mera et al., 2022). Discernir y entender las emociones propias y ajenas es un elemento clave que facilita una interacción más ajustada en los contextos sociales. Además, propicia la comunicación de estados emocionales propios y un mayor control sobre su expresión (Roazzi et al., 2013; Lucas-Molina et al., 2020).

Algunos estudios han identificado ciertas particularidades que presentan las criaturas agresivas en cuanto a su comprensión de las emociones. Sánchez-Pérez y González-Salinas (2021) describen que poseen menos capacidad para identificarlas, entender sus causas y consecuencias. Laurent et al. (2020) encontraron diferencias entre niños/as de edad preescolar agresivos/as y no agresivos/as en cuanto a estas dimensiones. Ensink et al. (2017) reconocieron en estas criaturas ciertos estilos de procesamiento de información que sesgan la comprensión emocional, principalmente una mayor tendencia a atribuir intenciones hostiles ante comportamientos neutrales o ambiguos.

En este sentido, se han establecido asociaciones entre ambas variables (Castro et al., 2018; Laurent et al., 2020), enfatizando la influencia de otras variables mediadoras afectadas en el comportamiento agresivo, en las que la comprensión emocional tiene una influencia positiva, tales como: la regulación emocional, las relaciones interpersonales, y los comportamientos prosociales (García-Sancho et al., 2014; Tur Porcar et al., 2021).

En la misma línea, personas capaces de comprender las emociones y posicionarse en el lugar de otras son menos agresivas por su sensibilidad emocional y la posibilidad de comprender las consecuencias negativas potenciales que se pueden derivar de la agresión (Cuello y Oros, 2013). Por tanto, este constructo aparece negativamente relacionado con la conducta agresiva (aunque no se observa de igual manera en comportamientos agresivos que incluyen intimidación, ver Wang et al., 2023), y positivamente relacionado con la conducta prosocial (García-Sancho et al., 2016).

Además, autores como Denham (2019) y Beckmann (2020) han demostrado que niñas y niños pequeños/os que carecen de conciencia emocional tienden a tener dificultades para regular la expresión de las emociones. El éxito en el empleo de estrategias de regulación que permitan modificar o atenuar la respuesta emocional, tales como la distracción conductual o cognitiva, se encuentra muy vinculado al conocimiento de sí mismo/a y de las emociones experimentadas en cada situación (Lucas-Molina et al., 2020). Todo ello puede tener un efecto negativo en su competencia social, por lo que se presume que esta sea una herramienta clave para construir vínculos interpersonales positivos (Cuadros y Berger, 2022).

Si bien la evidencia muestra una relación entre CE y agresión (Ensink et al., 2017; Roos et al., 2016) y sugiere que la CE puede facilitar un mejor funcionamiento social y ser un factor protector ante la agresión, esto último debe profundizarse atendiendo de manera particularizada a los tipos de agresión y destacando las dimensiones específicas de la CE que muestren mayor vínculo.

Para el abordaje de este constructo resulta muy interesante el modelo que construyeron Pons, Harris, y De Rosnay (2004). Su modelo incluye nueve indicadores agrupados en tres dimensiones según los niveles de desarrollo y complejidad de estos (Nivel Externo: comprensión de las emociones basada en la expresión, causas y deseos; Nivel Mental: comprensión basada en recuerdos, creencias y posibilidad de simular emociones; Nivel Reflexivo: comprensión de emociones mixtas, emociones morales e identificación de estrategias para su regulación) (Pons y Harris, 2019).

En cuanto a los subtipos de agresión, una de las clasificaciones más empleadas distingue entre manifestaciones más directas (físicas o verbales) y aquellas de carácter relacional como la exclusión o interferencia en los vínculos sociales de las/os demás (Heredia-García y Zapata-Zurita, 2022). También se ha destacado la importancia de considerar no solo las diferencias en cuanto a su forma de presentación, sino también basadas en su funcionalidad, revelando diferencias entre la agresión reactiva y la agresión proactiva (llevada a cabo con fines instrumentales) (Little et al., 2003; Socastro-Gómez y Jiménez, 2019). De esta forma, pueden identificarse diferentes subtipos de agresión basados en la combinación de estas dimensiones, las cuales pueden tener distintas implicancias para el desarrollo de problemas de ajuste infantil, dados los mecanismos biológicos y psicológicos subyacentes a cada una de ellas (González-Peña et al., 2013).

A partir de estudios neuropsicológicos, también se ha determinado (como en Alcázar et al., 2010) que las personas con agresividad proactiva muestran un mejor funcionamiento del lóbulo frontal que las personas con una agresividad reactiva. Estas últimas presentan un menor funcionamiento de dicho lóbulo, lo cual explica que sean más emotivas y con menor control inhibitorio, escaso conocimiento y dominio emocional. Roos et al. (2016) hallaron que las dificultades para identificar y regular el enojo modulan la relación entre los pensamientos agresivos y el desarrollo de la propia conducta agresiva. En cambio, la agresividad proactiva no tiene una clara relación con el manejo de las emociones. Diversos estudios la han vinculado con cierta frialdad afectiva y, sobre todo, con ausencia de compasión por la víctima (Gutiérrez de May, 2012; Juárez-Romero, 2019; Noorden et al., 2015).

Los elementos expuestos se consideran factores claves a considerar en los diseños de alternativas de intervención en este sentido. Sin embargo, existe poca evidencia de asociación entre la agresividad y la comprensión emocional considerando estas distinciones. Además, se resalta la necesidad de explorar esta relación considerando diferentes aspectos o dimensiones de la CE, pues existen algunas dimensiones del constructo cuyo vínculo con la conducta agresiva ha sido insuficientemente abordado.

Objetivos

En el presente artículo, por ende, se propone determinar las principales diferencias existentes entre la niñez con manifestaciones agresivas (CMA) y sin manifestaciones agresivas (SMA) en cuanto a su comprensión emocional, así como las relaciones existentes entre los indicadores que integran la comprensión emocional y las diversas formas de agresión (según su manifestación y funcionalidad).

Método

La investigación se realizó a partir de un tipo de estudio descriptivo-correlacional y un diseño no experimental, transversal.

Población y Muestra

Se trabajó con una muestra de infancia de las ciudades de Santa Clara, Camagüey y Cienfuegos reportada como agresiva por sus instituciones educativas respectivas, durante el curso académico 2018-2019. Estas personas estaban ubicadas como incumplidoras del indicador preventivo número 4 que establece el Ministerio de Educación de Cuba (MINED), de acuerdo con la Resolución Ministerial 111/2017 (Ministerio de Educación, 2017), el cual se refiere a problemas del comportamiento, fundamentalmente manifestaciones agresivas. La población de estudiantes que se encontraba en esta condición, cuyas edades estaban contempladas entre 8 y 10 años, era 79 (29 en Santa Clara, 40 en la ciudad de Camagüey y 10 en la ciudad de Cienfuegos). Se trabajó con todos los casos en los que las y los tutores/as, padres y madres expresaron mediante el consentimiento informado la voluntariedad para participar. Como criterios de exclusión se consideró la presencia de afectación orgánica o trastorno psicológico externalizante ya diagnosticado, y que no hubiesen permanecido por un período superior a 6 meses en el indicador.

En total la muestra quedó conformada por 51 niños y niñas con manifestaciones agresivas (Edad: $M= 9.10$, $DE= .885$), tal como se muestra en la Tabla 1. También se trabajó con una muestra pareada de 51 personas sin dichas manifestaciones, intencionando que sus características sociodemográficas fueran iguales al grupo estudio. Estos últimos fueron seleccionados a partir del criterio del profesorado y cuerpo de psicopedagogía de las escuelas, teniendo en cuenta que se encontrasen en las mismas aulas y no manifestaran comportamiento agresivo.

Tabla 1

Distribución sociodemográfica de la muestra.

Variables		Niños/as con manifestaciones agresivas	
		%	
Sexo	Femenino	5	9,8
	Masculino	46	90,2
Edad	8	17	33,3
	9	11	21,6
	10	23	45,1
Grado	2do	6	11,8
	3ro	13	25,5
	4to	15	29,4
	5to	17	33,3
Municipio/ Provincia	Santa Clara, Villa Clara	20	39,2
	Camagüey, Cienfuegos	25	49,0
		6	11,8

Fuente: Expediente Escolar

Instrumentos

Test de comprensión emocional (Test of Emotion Comprehension, TEC). Fue creado por Pons, Harris y de Rosnay (2004), con el objetivo de explorar el nivel de comprensión de emociones en niñez de entre 3 y 12 años. Está compuesto por diferentes sets de historias. Debajo de cada escena, se presentan cuatro caras con expresiones faciales que representan estados emocionales diferentes. Después de escuchar cada historia, se le pide al/a la niño/a que le haga una atribución emocional al personaje principal señalando el más apropiado. La prueba se divide en 9 bloques presentados en un orden preestablecido. Cada bloque evalúa un componente particular de la comprensión de emociones: reconocimiento de las emociones en base a la expresión facial, comprensión de las causas externas de las emociones, comprensión de las emociones basadas en deseos, comprensión de las emociones basadas en creencias, comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente, comprensión de la posibilidad de regular una emoción experimentada, comprensión del control de la expresión emocional, comprensión de emociones mixtas y comprensión de emociones morales. A su vez, estos componentes se agrupan en tres dimensiones o niveles: externo (componentes 1,2,3), mental (componentes 4,5,7) y reflexivo (6,8,9). Se asigna un punto a cada componente al cual la niñez responde correctamente. En la validación para la población cubana se evidenciaron adecuados índices de bondad de ajuste del modelo propuesto por sus autores [$\chi^2=28,566$ (gl=24), $p=.237$; $\chi^2/gl= 1.190$; GFI=.969; AGF=.934; CFI=.909, LTI=.863; RMSEA=.031],

así como una elevada confiabilidad arrojada a través del método test-retest [$r(200) = .889, p < .001$] (Angulo Gallo et al., 2018).

Escala de Agresión. Fue elaborada por Little et al. (2003). Ha sido traducida al castellano y adaptada a varios contextos. En el presente estudio se utilizó la versión adaptada a población argentina (Cuello y Oros, 2013). Su objetivo es identificar las manifestaciones de la agresividad de acuerdo con su forma (directa y relacional) y función (reactiva y proactiva). Cuenta con 22 ítems cuyas respuestas se ofrecen a partir de una escala tipo Likert (1 = no; 2 = a veces; 3 = sí). Para obtener un índice general de agresividad se suman todas las puntuaciones y si se desea obtener un valor por separado de cada tipo de agresividad se suman los ítems correspondientes a cada una de ellas. En la validación para la población de infancia cubana se estableció un modelo con una estructura de 4 factores (agresión reactiva-directa, proactiva-directa, reactiva-relacional, proactiva-relacional) con índices de bondad de ajuste satisfactorios ($\chi^2/gl = 1.952$; GFI=.928; CFI=.959, LTI=.947; NFI=.921; RMSEA=.060) y una excelente consistencia interna (Alfa de Cronbach= .904) (Angulo Gallo et al., 2022).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la realización del estudio se solicitó formalmente a la Dirección Provincial de Educación el consentimiento para trabajar en aquellas instituciones escolares de mayor incidencia en la problemática de la agresividad infantil. El punto de partida fue la revisión del expediente docente, así como la entrevista a profesionales de cada centro, lo que permitió la selección de la muestra. Luego se aplicaron las pruebas psicológicas seleccionadas en 2 sesiones de trabajo con la niñez. Con posterioridad, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el objetivo de profundizar en la información recogida acerca de las dimensiones de la comprensión emocional.

Análisis de datos cuantitativos. Se realizaron análisis descriptivos de datos, así como pruebas para la comparación entre grupos de muestras independientes (T Student) y correlaciones entre variables (Correlación de Pearson). Se emplearon, además, árboles de decisión con la técnica de CHAID (*Chi-square Automatic Interaction Detector*) para detectar interacciones no lineales entre la comprensión emocional y la agresividad. Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Análisis de datos cualitativos. Se utilizó el método de Análisis de Contenido para analizar la información obtenida en las entrevistas cualitativas. Este proceso se llevó a cabo en el programa ATLAS.ti versión 7.5.4. Después de codificar la información cualitativa, se identificaron varias categorías y subcategorías de análisis, que se cuantificaron posteriormente y se presentan en tablas con matrices de datos para su mejor visualización.

Resultados

Comparación entre niñez con y sin manifestaciones agresivas

En cuanto a los niveles de agresividad se hallaron diferencias significativas entre los grupos, tanto de manera general ($t(100) = -10.622; p < .001$; SMA: $M = 18.67, DE = 3.096$; CMA: $M = 26.22, DE = 4.022$), como en la mayoría de sus variantes: reactiva directa (t

(100) = -9.901; $p < .001$; SMA: $M = 5.10$, $DE = 1.253$; CMA: $M = 8.59$, $DE = 1.183$), proactiva directa ($t(100) = -7.376$; $p < .001$; SMA: $M = 4.59$, $DE = .779$; CMA: $M = 6.75$, $DE = 1.937$) y reactiva relacional ($t(100) = -6.299$; $p < .001$; SMA: $M = 4.14$, $DE = 1.096$; CMA: $M = 5.41$, $DE = .942$). En relación con la agresividad en general, se constata que en la niñez con manifestaciones agresivas predominan los niveles medio (56,9 %) y alto (43,1 %), mientras que en los otros prevalece el nivel bajo (66,7 %). Las diferencias fueron menos significativas en la agresividad relacional proactiva ($t(100) = -2.169$; $p = .016$; SMA: $M = 4.84$, $DE = 1.007$; CMA: $M = 5.97$, $DE = 1.804$), en la cual en ambos grupos predominan los niveles bajo (SMA=78,4 %; CMA=21,6 %) y medio (SMA=21,6 %; CMA=37,2 %).

Los resultados obtenidos en el TEC fueron significativamente diferentes entre los grupos (ver Tabla 2), específicamente en el nivel reflexivo y mental, así como en la puntuación general. Los y las niños/as con manifestaciones agresivas obtuvieron resultados inferiores que sus pares etarios en cada uno de estos aspectos. Únicamente no se hallaron diferencias significativas en el nivel externo, al tratarse de adquisiciones que debieron ser incorporadas en etapas previas del desarrollo. Sin embargo, se destaca que en la infancia 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.

En ambos grupos hubo menores dificultades en el nivel externo, mayores en el nivel reflexivo, las puntuaciones resultaron bastante similares en cuanto a la comprensión de la simulación emocional o posibilidad de controlar su expresión. Además, se destaca que el reconocimiento de emociones mixtas fue un elemento afectado en toda la niñez, aunque en aquellos/as con manifestaciones agresivas fueron significativamente mayores. El único indicador donde los y las niños/as con manifestaciones agresivas mostraron resultados superiores en la comparación con sus pares etarios fue la comprensión de la influencia de los recuerdos en las emociones presentes.

Tabla 2

Comparación de los indicadores y niveles de la comprensión emocional.

Niveles e indicadores de la comprensión emocional	Niñez con manifestaciones agresivas (CMA)		Niñez sin manifestaciones agresivas (SMA)		t	p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Comprensión de la expresión	.80	.401	.94	.238	-2.103	.019
Comprensión de las causas	.67	.476	.86	.348	-2.376	.010
Deseo	.75	.440	.98	.140	-3.638	<.001
Creencia	.61	.493	.98	.140	-5.190	<.001
Recuerdo	.86	.348	.69	.486	3.667	<.001
Regulación	.16	.367	.80	.428	-8.498	<.001
Control de la expresión	.73	.451	.63	.488	1.054	.147

Emociones mixtas	.29	.460	.53	.505	-2.462	.008
Emociones morales	.69	.469	.96	.196	-3.859	<.001
Nivel Externo	2.33	.887	2.49	.707	-.551	.292
Nivel Mental	2.08	.872	2.59	.536	-3.948	<.001
Nivel Reflexivo	1.14	.821	2.29	.730	-8.009	<.001
Comprensión emocional	5.55	1.47	7.29	1.591	-6.717	<.001

Fuente: Test de Comprensión Emocional (TEC)

Dentro de los indicadores con diferencias significativas se encuentra la comprensión de las estrategias de regulación emocional, en el cual la niñez con manifestaciones agresivas mostró las mayores dificultades. Para profundizar en ello se realizó un análisis cualitativo de las principales diferencias identificadas en la entrevista psicológica al respecto.

Tal como se muestra en la Tabla 3, en la niñez con manifestaciones agresivas predomina la disregulación, que se evidencia a partir del empleo de conductas descontroladas y agresivas o la ausencia de acciones para modificar sus emociones displacenteras. En las y los escolares sin tendencia a la agresividad prevalece el aislamiento o evitación de las situaciones generadoras de malestar, así como la búsqueda de afecto o apoyo. Se distingue que una estrategia identificada por ambos grupos fue la distracción conductual, pues algunos realizan acciones agradables que le permitan olvidarse de la situación problemática que generó el malestar emocional.

Tanto la distracción conductual como cognitiva se utilizaron más en situaciones generadoras de ansiedad y tristeza que en aquellas donde la persona se siente enojado. En estas últimas, incluso la niñez sin tendencia a la agresividad empleó respuestas menos adaptativas como la evitación y el aislamiento.

Tabla 3

Comparación en cuanto a las estrategias de regulación emocional.

Estrategia	Dato Bruto	Frecuencia (%)	
		CMA	SMA
Aislamiento/ Evitación	“me acuesto un rato” / “me encierro en el cuarto” / “trato de apartarme de lo que me hace sentir triste” / “salgo corriendo” / “me voy de allí” / “me subo en el techo” / “no le hablo a nadie hasta que se me pase”	15(29.4)	12 (23.5)

Distracción conductual	"hago algo que me guste" / "juego con mis amiguitos/as" / "salgo de la casa a jugar" / "veo televisión" / "me voy para el parque" / "jugar" / "dibujar" / "muñes" / "me entretengo" / "cojo el tablet, se me olvida todo"	11 (21.6)	14 (27.4)
Distracción cognitiva	"pienso en algo lindo" / "pienso en otra cosa" / "pienso cosas buenas"	3 (5.9)	9 (17.6)
Disregulación	"espero a que se me pase" / "nada" / "me quedo así" / "a veces juego, otras no"	12 (23.5)	5 (9.8)
Búsqueda de afecto	"abrazo a mi mamá" / "le digo a mi abuela que juegue conmigo" / "le cuento a mis padres lo que me pasa"	2 (0.4)	11 (21.6)
Disregulación, con empleo de conductas agresivas	"Grito" / "doy golpes en la pared" / "tiro algo" / "me fajo con quien me moleste" / "rompo lo que tenga en la mano"	18 (35.3)	0 (0)

Fuente: Entrevista psicológica semiestructurada

Relación entre la comprensión emocional y las manifestaciones agresivas

En la Tabla 4 se presentan los coeficientes de correlación entre las variables. Las correlaciones más elevadas se establecieron con respecto a la agresividad en general y al subtipo reactiva-directa. Toda la niñez con dificultades en la CE presentó un nivel alto en este tipo de agresión, y que con una CE óptima se presenta fundamentalmente en un nivel bajo. La mayoría de las correlaciones no significativas se establecieron con la agresividad proactiva-relacional. Los niveles e indicadores de la comprensión emocional, con respecto a la agresividad, más fuertemente correlacionados fueron: creencias, comprensión de la regulación emocional, nivel reflexivo, y la comprensión emocional de manera general.

La correlación más fuerte identificada entre las distintas formas de agresión fue entre la agresión directa proactiva y reactiva ($r = .565$; $p < .001$). Se apreciaron correlaciones moderadas entre la agresión reactiva directa y la de tipo relacional ($r = .464$; $p < .001$), así como la relacional reactiva y la directa proactiva. También fue significativa la correlación entre la agresión proactiva directa y la relacional proactiva ($r = .399$; $p < .001$). En cambio, esta última no correlacionó con las formas reactivas de agresión, tanto directa ($r = .184$; $p = .062$) como relacional ($r = .175$; $p = .078$).

Tabla 4

Correlaciones entre las formas de agresividad y los indicadores de la comprensión emocional.

Variable	Agresividad total	Agresividad relacional reactiva	Agresividad directa reactiva	Agresividad directa proactiva	Agresividad relacional proactiva
Expresión emocional	-.234	-.195	-.226	-.280	.060
Sig. (bilateral)	.018*	.050*	.023*	.004*	.547
Causas	-.006	-.085	.161	-.165	-.019
Sig. (bilateral)	.950	.394	.107	.097	.847
Deseos	-.153	-.147	-.289	-.136	.235
Sig. (bilateral)	.125	.141	.003*	.173	.018*
Creencias	-.481	-.238	-.501	-.347	-.225
Sig. (bilateral)	<.001*	.016*	<.001*	<.001*	.023*
Recuerdos	.076	.148	.089	-.083	.097
Sig. (bilateral)	.450	.137	.372	.407	.330
Estrategias de regulación	-.498	-.295	-.525	-.407	-.128
Sig. (bilateral)	<.001*	.003*	<.001*	<.001*	.198
Simulación	.018	.045	.125	-.035	-.139
Sig. (bilateral)	.854	.654	.210	.730	.163
Mixtas	-.386	-.275	-.437	-.241	-.102
Sig. (bilateral)	<.001*	.005*	<.001*	.015*	.307
Moral	-.293	-.302	-.392	-.071	-.038
Sig. (bilateral)	.003*	.002*	<.001*	.480	.706
Nivel Externo	-.095	-.085	.000	-.290	.093
Sig. (bilateral)	.343	.393	.998	.003	.351
Nivel Mental	-.340	-.183	-.343	-.294	-.106
Sig. (bilateral)	<.001*	.065	<.001*	.003*	.291

Nivel Reflexivo	-602	-438	-686	-375	-.145
Sig. (bilateral)	<.001*	<.001*	<.001*	<.001*	.146
Comprensión Emocional	-.549	-.378	-.558	-.482	-.091
Sig. (bilateral)	<.001*	<.001*	<.001*	<.001*	.361

Nota. * $p < .05$

En el árbol predictor que se ilustra en la Figura 1 se profundizó en las interacciones existentes entre los indicadores abordados, donde no se forzó ninguna variable. En el nodo raíz (0) se encuentra la variable dependiente del modelo, que en este caso se corresponde con el total de personas de la muestra, según el grupo de pertenencia (CMA y SMA). La variable mencionada se ramifica en tres nodos (1, 2 y 3), de acuerdo con los resultados correspondientes a la comprensión emocional que de manera general poseen. Esta constituye la principal variable asociada, donde se establece una diferenciación entre las personas que obtuvieron más de 6 puntos en el TEC (nodo 3), entre 5 y 6 puntos (nodo 2), y menos de 5 (nodo 1).

Las otras variables que integraron el árbol fueron: la comprensión de la posibilidad de regular una emoción, los resultados obtenidos en el nivel reflexivo, la frecuencia con la que se manifiesta la ira, y la comprensión de la simulación emocional. Al analizar detenidamente los nodos terminales del árbol es posible hallar algunos perfiles, en cuanto a las particularidades de estos indicadores en la niñez, que se vinculan a la conducta agresiva.

En el nodo 1 se ubicaron quienes presentaron las mayores dificultades en la comprensión emocional en general, el 100 % (20) pertenece al grupo CMA, lo que evidencia la asociación entre estas variables. En el nodo 4 se ubicaron quienes tienen manifestaciones agresivas (21) que presentaron puntuaciones entre 5 y 6 en el TEC. Su problemática más distintiva se asocia a la posibilidad de regular sus emociones y de reconocer las estrategias que pueden emplear para ello. Este indicador los distingue de sus pares etarios SMA con similar puntuación en cuanto a CE (nodo 5).

En el nodo 3 se aprecia que existen 10 participantes con manifestaciones agresivas que obtuvieron una puntuación mayor a 6 en el TEC. Cinco (representan el 100 % del nodo 7) difieren del grupo sin manifestaciones agresivas por la elevada frecuencia con la que experimentan ira. El resto se distingue por la presencia de dificultades en el nivel reflexivo de la CE (nodo 10). En cambio, la mayoría de participantes SMA (19) se agrupó en el nodo 11, donde se ubicaron quienes no poseen dificultades en la comprensión emocional de forma general, ni en el nivel reflexivo, además de no experimentar ira frecuentemente.

El modelo establecido clasificó de forma correcta al 88.2% de participantes en general. De manera específica, puede plantearse que ofrece un “acierto” más elevado en el caso de CMA, donde se clasificó acertadamente el 90,2% de participantes. En SMA el por ciento correcto de clasificación fue de 86,3%, lo cual también es elevado.

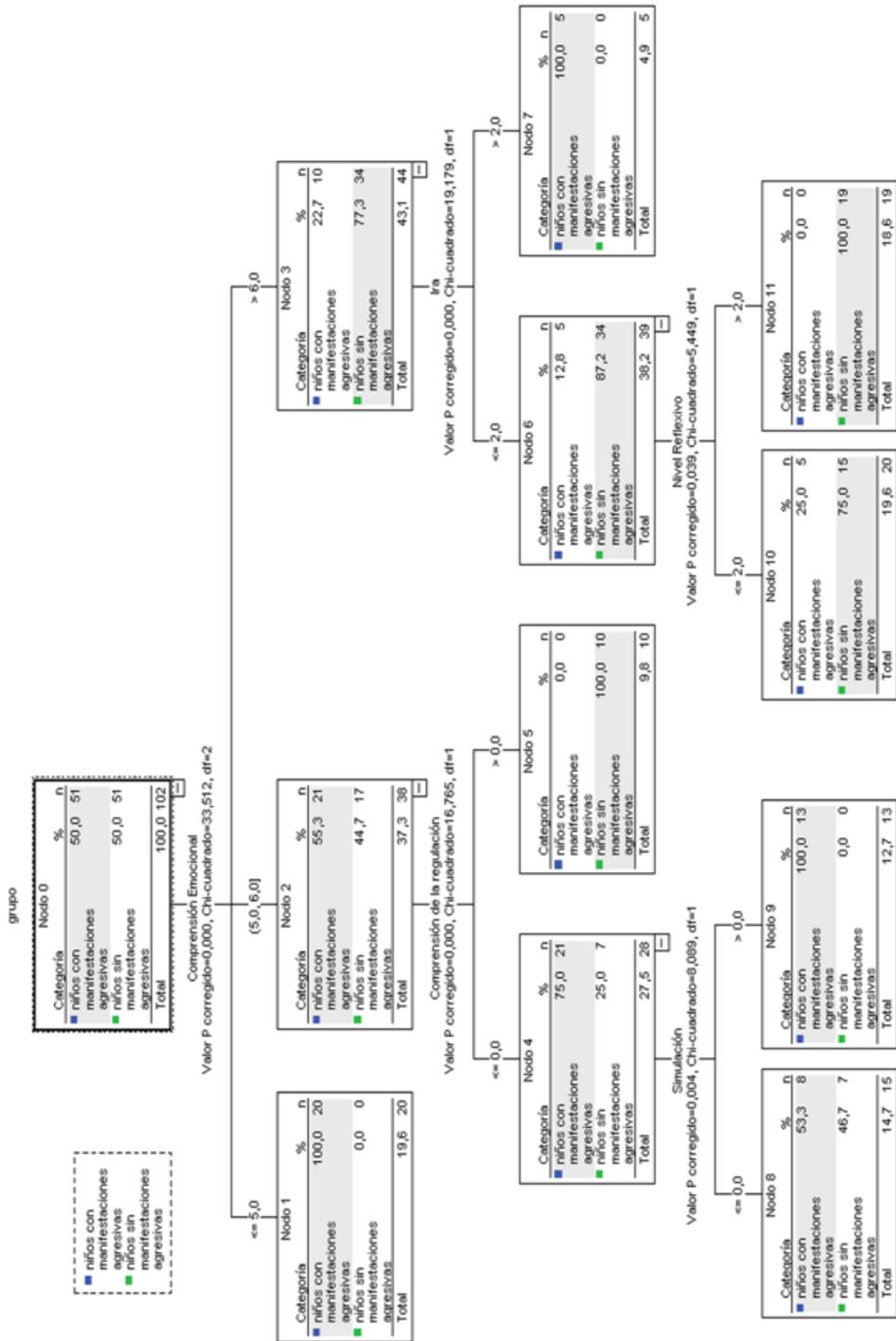


Figura 1. Resultados del CHAI donde se muestra la interacción entre las variables comprensión emocional y agresividad

Discusión

A partir de los resultados del estudio se pudo comprobar la relación entre el desarrollo de la comprensión emocional de la niñez y sus manifestaciones de agresividad en general, siendo más evidentes con respecto a la variante reactiva-directa.

En quienes tienen mayores dificultades en la CE predominaron niveles altos de esta variante de agresión. Sin embargo, en investigaciones sobre el desarrollo de la agresividad infantil, efectuados por Tremblay (2005) y Pingault et al. (2017), se plantea que estas formas de agresión disminuyen durante la etapa escolar. Esto último es congruente con los datos obtenidos en la muestra de niñez sin manifestaciones agresivas, donde es más común la agresión relacional, pero de forma moderada. Lo anterior permite suponer la existencia de cierto patrón de cronicidad de esta conducta en las y los participantes que presentan manifestaciones agresivas. En los trabajos mencionados también es notable las diferencias entre niñas y niños en cuanto a las manifestaciones agresivas, donde la agresión física es más atribuible al sexo masculino. En la muestra de estudio no fue posible efectuar comparaciones al respecto, debido a la baja incidencia de niñas reportadas por el MINED en el indicador de trabajo preventivo con el que se trabajó. Esto debiera ser analizado considerando por ejemplo posibles sesgos en el mismo indicador.

Al igual que en otras investigaciones (Alimoradi et al., 2014; García-Sancho et al., 2014; Laurent et al., 2020; Martínez-Monteagudo et al., 2019), se confirma el vínculo que tienen la comprensión y dominio de estrategias para el control de las emociones con la agresividad, fundamentalmente con la variante reactiva-directa, en línea con estudios previos (Deffenbacher, 2016; Taylor et al., 2013; Tur Porcar et al., 2021). Dentro de los indicadores de la CE, en la identificación de las estrategias de regulación emocional fue donde más diferencias existió con la infancia que no presenta una tendencia a la conducta agresiva. Esto favorece que actúen impulsivamente (García-Sancho et al., 2016; Losada et al., 2020). De esta manera, intervenciones orientadas a disminuir este tipo de agresión podrían ser más efectivas si se orientan a favorecer el desarrollo de la regulación emocional en vez de focalizarse directamente en la conducta agresiva.

Los resultados en la comprensión emocional en general mostraron mejores resultados en aquellos componentes del nivel externo con respecto a los del nivel reflexivo de la comprensión, tal como indica el modelo teórico-metodológico expuesto por Pons y Harris (2019). En diversos estudios en los que se ha validado empíricamente este modelo (Grazzani et al., 2020; Roazzi et al., 2013; Rocha et al., 2015) se ha contrastado su estructura jerárquica, pues se ha demostrado que las habilidades del nivel externo comienzan a manifestarse en edades más tempranas (1-3 años), mientras que las del nivel mental emergen aproximadamente en la etapa pre-escolar y las del nivel reflexivo resultan más complejas y se van estructurando entre los 7 y 12 años. A partir de este análisis puede explicarse que no se observaron diferencias significativas en el nivel externo entre los grupos en general, pues en este se incluyen adquisiciones que debieron haberse logrado en etapas precedentes de su desarrollo (Pons et al., 2014). Asimismo, el respaldo de estos resultados al modelo de Pons y Harris (2019) enfatiza la relevancia de focalizar las intervenciones que favorecen los distintos niveles (externo, mental y reflexivo) en edades y niveles específicos.

Sin embargo, las distinciones con participantes sin manifestaciones de agresividad en la mayoría de los indicadores, fundamentalmente aquellos incluidos en los niveles mental y reflexivo, develan las deficiencias en el desarrollo de su comprensión emocional. Uno de los indicadores menos desarrollado en la niñez de ambos grupos, aunque se observaron diferencias entre estos, fue la identificación de emociones mixtas, lo que resulta natural al tratarse de una de las habilidades más complejas que se encuentra en formación durante esta etapa (Burkitt et al., 2019).

De todos los componentes, solo en la comprensión de la simulación emocional los resultados no fueron significativamente diferentes. Ello pudiera deberse a que las y los padres, madres y tutores estimulan a las personas 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 quienes no tienen manifestaciones de agresividad, fue la comprensión de la influencia de los recuerdos en las emociones, probablemente asociado al alto impacto emocional de algunas situaciones en su vida pasada. Ambas hipótesis debieran contrastarse en futuras investigaciones.

Se considera que la información obtenida en torno a las variantes de agresión y sus vínculos con la comprensión emocional de los participantes es de gran valor para la planificación de acciones preventivas e intervenciones dirigidas a esta problemática, particularmente a nivel escolar. Se reconocen las limitaciones del estudio, dado el pequeño tamaño muestral, debiendo extenderse a muestras más representativas y diversas. Además, sería factible profundizar en la temática empleando análisis y metodologías con un alcance más explicativo, donde se lleve a cabo la triangulación de datos y fuentes que aporten evidencias desde distintas aristas. No obstante, el estudio abre puertas a la investigación acerca de la conducta agresiva en la infancia y las competencias socioemocionales al resaltar la necesidad del análisis diferencial al respecto.

Conclusiones

La infancia con manifestaciones agresivas estudiada se caracteriza por presentar dificultades en la comprensión emocional. Las diferencias con quienes no presentan manifestaciones agresivas fueron notables en prácticamente todos los indicadores. La comprensión emocional demostró tener relación con las manifestaciones de agresividad en general, siendo más evidentes con respecto a la variante reactiva-directa. Intervenciones escolares orientadas a disminuir la agresión debieran considerar estas distinciones, focalizándose en dimensiones de la comprensión emocional.

Referencias

- Alcázar, M., Verdejo, A., Bouso, C., y Bezos, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de Neurología*, 50(5), 291-299.
- Alimoradi, M., Asadi, H., Asadbeigy, H., y Asadniya, A. (2014). The Effects of Emotional Intelligence on Reduction of Aggressive Behaviors in Juvenile with Speech Impairment. *International Journal of Basic Sciences y Applied Research*, 3, 562-562. <http://dx.doi.org/10.22146/gamajop.42398>

- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. *Journal of Social Issues*, 74(2), 386-413. <https://doi.org/10.1111/josi.12275>
- Angulo Gallo, L., Guerra Morales, V. M., Blanco Consuegra, Y., y Méndez Morell, T. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 3-22. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.843>
- Angulo-Gallo, L., Guerra-Morales, V. M., Borroto-Vergel, S. P., y Varela-Porres, D. (2022). Adaptación y validación de la Escala de Agresión de Little en escolares cubanos. *Revista Información Científica*, 101(3 Especial), 3794. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551771993004>
- 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. <https://doi.org/10.5944/ap.15.1.21236>
- Beckmann, L. (2020). Family Relationships as Risks and Buffers in the Link between Parent-to-Child Physical Violence and Adolescent-to-Parent Physical Violence. *Journal of Family Violence*, 35, 131-141. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00048-0>
- Bjorklund, D. F., y Hawley, P. H. (2014). Aggression grows up: Looking through an evolutionary developmental lens to understand the causes and consequences of human aggression. En Shackelford, T., Hansen, R. (Eds), *The evolution of violence* (pp. 159-186). Springer.
- Burkitt, E., Watling, D., y Cocks, F. (2019). Mixed emotion experiences for self or another person in adolescence. *Journal of adolescence*, 75, 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.004>
- 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, 155-178. <https://doi.org/10.1007/s10919-017-0269-9>
- Cuadros, O., y Berger, C. (2022). Self-Disclosure, Self-concept, and Friendship's Perceived Functions among Aggressive and Popular Adolescents. *Youth & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0044118X221093394>
- Cuello, M., y 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.
- Deffenbacher, J. L. (2016). A review of interventions for the reduction of driving anger. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 42, 411-421. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.10.024>
- Denham, S.A. (2019). Emotional Competence During Childhood and Adolescence. En: LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K.A. (eds). *Handbook of Emotional Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- 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. <https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1172536>
- Extremera, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y

- recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx>
- García-Mera, L. C., González Rodríguez, D. R., Ojeda Espinel, J., Barreneche López, Y. A., Velásquez Merchán, J. V., Tatiana, H., ... y Johanna, S. (2022). *Educación para la vida: Una apuesta de bienestar por la mente y el corazón de los jóvenes universitarios*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587849226>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- García-Sancho, E., Salguero, J., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences, 89*, 143-147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.007>
- Girard, L.-C., Tremblay, R. E., Nagin, D. y Côté, S. M. (2019). Development of aggression subtypes from childhood to adolescence: a group-based multi-trajectory modeling perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(5), 825-838. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0488-5>
- 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 convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*(31.1), 27-39. <http://hdl.handle.net/10201/120525>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Grazzani, I., Pepe, A., Ornaghi, V., y Cavioni, V. (2020). Il Test of Emotion Comprehension (TEC): per bambini dai 3 ai 10 anni proprietà psicometriche, punteggi di riferimento e utilizzo in ambito tipico e atipico. *Ricerche Di Psicologia, 43*(3), 907-927. <https://doi.org/10.3280/RIP2020-003006>
- Gutiérrez de May, R. (2012). *Actitudes, emociones y atribuciones morales en relación con conductas agresivas en el contexto escolar en alumnos de 10 a 17 años, utilizando el cuestionario Scan Bullying* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22244>
- Heredia-García, G., y Zapata-Zurita, J. (2022). *Programa de conducta prosocial para disminuir la agresividad reactiva y proactiva en los estudiantes de una institución educativa pública de Ferreñafe, 2022*. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/105661>
- Jiménez, T. I., y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Juárez Romero, I. (2019). Claves educativas para intervenir entre “niños emperadores”. *Revista de educación, innovación y formación: REIF, 16*. <http://hdl.handle.net/10201/76204>
- Laurent, G., Hecht, H. K., Ensink, K., y Borelli, J. L. (2020). Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers. *American journal of orthopsychiatry, 90*(1), 9. <https://doi.org/10.1037/ort0000377>

- Little, D. Henrich, B. y Hawley, P. (2003). Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Agg. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.
- Losada, A. V., Estévez, P., y Caronello, T. (2020). Estilos Parentales y Autorregulación Emocional Infantil. Revisión Narrativa de la literatura. *Revista REDES*(40), 10-20. <https://redesdigital.com/index.php/redes/article>
- Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmiento-Henrique, R., Martín Babarro, J., y 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, 5726, 2-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165726>
- Martínez-Montegudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Ministerio de Educación. (2017). Resolución ministerial 111/2017. <https://psicopedagogo.cubava.cu/2019/01/21/procedimiento-para-el-diseno-ejecucion-y-control-del-trabajo-preventivo>
- Noorden, V. Haselager, T., Cillessen, H., y Bukowski, A. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062594>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., y Harris, P. L. (2019). Children's Understanding of Emotions or Pascal's "Error": Review and Prospects. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K.A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Springer.
- Roazzi, A., Rocha, A., Candeias, A. A., Silva, A., Minervino, C., Roazzi, M., y Pons, F. (2013). Social competence and emotional comprehension: How are they related in children? En *Searching for structure in complex social cultural and psychological phenomena* (pp. 96-122). UFPE.
- Rocha, A., Roazzi, A., Lopes da Silva, A., Candeias, A., Minervino, A., y Roazzi, M. (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). UFPE.
- Rodney, Y. y García, M.V. (2020). Acoso escolar en Cuba. ¿Qué dicen las investigaciones? *Novedades en Población*, 16(31), 200-213. <http://www.novpob.uh.cu>
- Roos, S., Hodges, E.V. Peets, K., y Salmivalli, C. (2016). Anger and effortful control moderate aggressive thought-behavior associations. *Cognitions and emotion*, 30(5), 1008-1016. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1037721>

- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 88, 77-90. <https://redined.educacion.gob.es/11162/137044>
- Sánchez-Pérez, N., y González-Salinas, C. (2021). Cognitive empathy as a moderator in the relation between negative emotionality traits and schoolchildren's aggressive behaviours. En *Empathy versus Offending, Aggression, and Bullying* (pp. 157-171). Routledge.
- Socastro-Gómez, A., y Jiménez, A. (2019). Agresividad impulsiva y proactiva, moldes mentales y rasgos de personalidad en adolescentes. *Behavior and Law Journal*, 5(1), 31-39. <https://doi.org/10.47442/blj.v5.i1.66>
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., y Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Tremblay, R., Hartup, W., y Archer, J. (2005). *Developmental Origins of Aggression*. Guilford Publications.
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar* (No. 41068). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org>
- Tur Porcar, A., Llorca Mestre, A., y Mestre Escrivá, M. V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*, 2(21), 19-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>
- Wang, Y., Shang, S., Xie, W., Hong, S., Liu, Z., y Su, Y. (2023). The relation between aggression and theory of mind in Jim: A meta-analysis. *Developmental Science*, 26, e13310. <https://doi.org/10.1111/desc.13310>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2023.

Fecha de revisión: 12 de enero de 2024.

Fecha de aceptación: 9 de mayo de 2024.