

Capítulo 7



Percepción emocional en adolescentes de 14 a 16 años con conductas disruptivas y sin conductas disruptivas de una institución educativa regular del departamento de Sucre

Rossy Jaraba¹, José Dionisio Bertel Barreto², Jorge Navarro-Obeid³

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la percepción emocional en adolescentes con conductas disruptivas y sin conductas disruptivas de una institución educativa del departamento de Sucre. Se aplicó una metodología de diseño no experimental, de tipo descriptivo comparativo, de corte transversal; con una aplicación del Test de la Mirada (TdM) de Baron–Cohen a 40 adolescentes, seleccionados por medio de un muestreo intencional no probabilístico, cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 16 años. Se halló que los adolescentes con comportamientos disruptivos obtuvieron medias significativamente más bajas que el grupo control en relación con el reconocimiento y procesamiento emocional (medias altas, 29,5; y medias bajas 21,25; diferencias significativas entre ambos grupos, $p < 0,001$). Se concluye que los niños con conductas disruptivas tienen dificultades

1 Universidad Abierta y a Distancia. Magíster en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje (Uninorte), Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje (Uninorte). Docente Universitaria UNAD, Programa de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades. Correo: rossy.jaraba@unad.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8527-9578>

2 Magisterio de Colombia. Magíster en Administración y Planificación Educativa. Especialista en Investigación Aplicada a la Educación. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades de CECAR. Docente Magisterio de Montería-Córdoba. Correo: josebertel22@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9776-1855>

3 Corporación Universitaria del Caribe. Estudiante de tercer año del Doctorado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Magíster en Psicología. Psicólogo. Docente de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Facultad de Humanidades y Educación, Programa de Psicología. Investigador Junior Minciencias. Correo: Jorge.navarro@cecar.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2160-5220>

para percibir y comprender las emociones de los demás y, asimismo, dificultad para regular su comportamiento. Las implicaciones de estos hallazgos significativos se discuten al interior del texto.

Palabras clave: conductas disruptivas, procesamiento emocional, cognición social, adolescencia, teoría de la mente.

Emotional recognition in adolescents from 14 to 16 years old with disruptive behaviors and without disruptive behaviors from a regular educational institution of the department of Sucre

Abstract

The present study aimed to evaluate the emotional perception in adolescents with disruptive and non-disruptive behaviors of the Educational Institution of the Department of Sucre. A non-experimental design methodology was applied, of a comparative descriptive type, with a cross-section; with an application of the Baron-Cohen Test of the Looks to 40 adolescents, selected by means of an intentional non-probability sampling, whose ages ranged from 14 to 16 years. It was found that adolescents with disruptive behaviors obtained significantly lower means than the control group (high means, 29.5 and low means 21.25, significant differences between both groups, $p < 0.001$) in relation to recognition and emotional processing. It is concluded that children with disruptive behaviors have difficulty perceiving and understanding the emotions of others and also the ability to regulate their behavior. The implications of these significant findings are discussed within the text.

Keywords: disruptive behaviors, emotional processing, social cognition, adolescence, theory of the mind.

Introducción

La violencia escolar es una problemática prevalente en la cotidianidad de las dinámicas de las instituciones educativas. Es un tópico que ha tomado relevancia actualmente por la frecuencia de su presentación y los efectos a nivel personal y social. Es un fenómeno complejo que ha dado muestras de las manifestaciones de agresividad entre pares en la interacción escolar, lo que causa mucha preocupación, pues es sabido que la escuela es uno de los espacios mediáticos de socialización.

Estas formas inadecuadas de interacción entre niños y adolescentes provocan la normalización de tendencia hacia el maltrato, causando graves consecuencias emocionales, psicológicas y físicas que trascienden en el tiempo (Vega *et al.*, 2017). Así puede observarse en la encuesta de victimización escolar aplicada por la Secretaría de Gobierno de Bogotá a 87 302 estudiantes de los grados 5° a 11° en el año 2006.

Con respecto a las formas de maltrato escolar, se destaca el maltrato emocional, que en los colegios de Bogotá se registra como una de las más visibles, toda vez que el 38% de la población escolar es víctima de insultos que los hacen sentir mal; el 22% sufre de rechazo y exclusión por parte de sus compañeros; y el 9% manifiestan haber recibido amenazas en los colegios (Álvarez, 2013).

Entre los principales factores desencadenantes de problemas disciplinarios está la limitada empatía, asociada a estrategias de comunicación poco adecuadas. La comunicación empática requiere, pues, de un conjunto de habilidades para reconocer estados emocionales en los demás y responder de manera constructiva (Vélez, 2008).

Erazo (2016) afirma que “el comportamiento cognitivo y conductual de los seres humanos es una respuesta del funcionamiento y organización del sistema nervioso central, sus deficiencias alteran las condiciones biológicas y químicas con respuestas poco adaptables” (p. 44). Por lo cual, resulta primordial desarrollar investigaciones que indaguen en los elementos cognitivos que desencadenan este tipo de conductas.

Con este tipo de estudios se busca evitar que estas manifestaciones pasen de ser un proceso normal de ajuste social a un problema crónico o patológico, los cuales cobran especial interés en situaciones escolares y

familiares, por la inmediatez de situaciones violentas e intolerantes (Arias *et al.*, 2009). Lo anterior, determinó la relevancia de esta investigación; y para su abordaje se deben considerar las conceptualizaciones referidas a la percepción emocional, como variable fundamental de la cognición social, y las conductas disruptivas que son prevalentes en un grupo de escolares.

En este orden de ideas, estudiar los procesos relacionados con la cognición social es de suma importancia; siendo este el eje central de la investigación en desarrollo. Primeramente, la cognición social según Butman (2001) citado por Uribe (2010) se puede entender como:

Una serie de procesos neurobiológico, psicosocial y social, por medio del cual se perciben, reconocen, y evalúan los eventos sociales, para construir una representación del ambiente de interacción de los individuos, y posteriormente generar el comportamiento social, es decir, la respuesta más adecuada según las circunstancias particulares. (p. 2)

Claramente, hacer un análisis de la cognición social posibilita el entendimiento de la forma en la que se evalúan las intenciones de los demás a través de su conducta: la dirección de las miradas, el movimiento corporal y la manifestación de las conductas de las otras personas; la cual, en su desarrollo adecuado como proceso cognitivo superior, posibilita la representación mental de situaciones de orden social, así como la construcción de diversas opciones de respuesta, de las cuales se selecciona la más acertada para mantener ambientes armónicos de interacción, donde las reacciones de los otros son cambiantes y diversas.

Debido al desconocimiento por parte de padres y educadores sobre los problemas de conducta, así como el bajo reconocimiento que tiene los sistemas sociales para manejar estas dificultades, se vuelve imperativo plantear la necesidad de desarrollar investigaciones que identifiquen estos problemas en el aula, para una mejor comprensión de las deficiencias neuropsicológicas y su manifestación de comportamiento cognitivo y conductual (Santander, 2016).

La investigación actual de la cognición social permite un paradigma más amplio de los procesos humanos, a la vez que mejora las posibilidades de prevención y control, lo cual fomenta una mejor calidad de vida entre las personas y las comunidades (Valdivieso, 2010).

Reconocimiento emocional como subdominio de la cognición social

La cognición social es responsable de la forma en como los seres humanos percibimos las emociones propias y las de los otros, cómo se comprende lo que piensan los demás en diversas situaciones, la forma como evaluamos mentalmente las interacciones interpersonales y cómo respondemos con acciones sociales a los ambientes sociales específico en la que se evalúan mentalmente las interacciones interpersonales (Lázaro & Solís, 2008).

Lo que determina que un comportamiento social adecuado resta la posibilidad de manifestación de las conductas disruptivas en el aula, en la medida que los estudiantes se vuelven capaces de emitir juicios que incluyen la reflexión sobre los temas de índole social, bien sea desde el reconocimiento de emociones básicas según los rostros de los otros (percepción emocional) o de la capacidad para hacer valoraciones negativas y positivas en determinadas situaciones (percepción del comportamiento social) para su actuar en consecuencia (Ruiz *et al.*, 2006).

La cognición social es un grupo de procesos mentales que son la base de las interacciones sociales. Green & Nuechterlein (1999) coinciden en determinar que la cognición social se compone de cuatro dominios:

- **Procesamiento emocional:** relacionado con la percepción, interpretación, regulación e implementación de las emociones que generan una conducta social.
- **La teoría de la mente:** conceptuado como la capacidad para inferir, explicar y predecir los comportamientos de las demás personas, a través de la representación de los estados mentales de los demás, los cuales son independientes a los propios.
- **La percepción social:** definida como la capacidad para codificar e interpretar los códigos sociales como el contexto social, las normas y roles que asumen las personas en ciertas situaciones, y los comportamientos que se manifiestan en respuesta.
- **El sesgo atribucional:** referido a la forma en cómo las personas les atribuyen un porqué a las situaciones ocurridas, o causas de los eventos, bien sean negativos o positivos.

En la presente investigación se desarrolla una medición sobre el subdominio *percepción emocional*. Este proceso cognitivo se refiere a la capacidad para comprender, regular y manifestar los estados emocionales. Esta función propiamente humana es de vital importancia porque nos permite desarrollar competencias sociales que vuelven eficaces nuestras interacciones, debido a que se concibe como el primer paso para responder a las emociones que manifiestan los otros desde un ambiente cambiante y diverso (Santos, 2014).

Por su parte, Ochsner citado por K. Gutiérrez (2013) define a la percepción emocional como “la habilidad de detectar, reconocer y juzgar el valor afectivo de estímulos tanto lingüísticos, como no lingüísticos” (p. 111). Estos estímulos pueden estar representados por palabras o proposiciones orales o escritas, expresiones faciales, imágenes de personas, dirección de la mirada o tono emocional de la voz (K. Gutiérrez, 2013).

Funcionalmente, el procesamiento de emociones humanas implica, en primera instancia, aprender a reconocer las expresiones faciales, debido a que es el recurso más próximo que utilizamos para manifestar los estados emocionales, además que el ser humano presta más atención a esto que a cualquier otro sistema de comunicación no verbal (Palomera *et al.*, 2012).

El estudio de esta instancia se ha desarrollado principalmente desde la identificación y discriminación visual de las emociones expresadas facialmente o la manifestación auditiva de las emociones (K. Gutiérrez, 2013), por lo cual los instrumentos más utilizados para hacer esta evaluación son aquellos que implementan tareas de fotografías con rostros que expresan emociones básicas (Zegarra & Chino, 2017).

La evaluación de la percepción de estados emocionales, desde la neuropsicología, se concentra en realizar una valoración de la capacidad para reconocer estados emocionales en las demás personas y la capacidad para sentir los estados emocionales propios (Bueso *et al.*, 2015).

Las alternativas más implementadas y de mayor validez son aquellas que usan fotografías o imágenes afectivas, debido a que las reacciones emocionales que generan son más cercanas a los estímulos propios de la realidad, en oposición con aquellas pruebas que usan la palabra como recurso de estimulación emocional (Casado *et al.*, 2011).

Conductas disruptivas en el contexto escolar

Con relación al comportamiento disruptivo, se ha establecido que el término tiene procedencia del inglés expresado como “disruptive behavior” —lengua en la que dicha categoría se asocia mucho con las investigaciones del ámbito escolar—. Se entiende como la manifestación de conductas transgresoras por parte de algunos estudiantes, que irrumpen el desarrollo armónico de las clases y que alteran la convivencia escolar, por concebirse desafiantes ante las normas propuestas como falta de cooperación y mala educación; insolencia; desobediencia; provocación y agresión; hostilidad y abuso; impertinencia; amenazas, entre otros (Gordillo *et al.*, 2014).

A menudo, las conductas disruptivas se manifiestan cuando los comportamientos de los estudiantes no encajan con los valores, motivos y fines de los procesos educativos, donde se exhibe la violación del derecho de los demás o de las normas sociales propias de cierta edad, promoviendo un ambiente de indisciplina que inhibe el desarrollo del aprendizaje y exponen dificultades para el desarrollo de las clases (Álvarez, *et al.*, 2016).

Tatum (1997) citado por Álvarez *et al.* (2016) explica que las conductas disruptivas pueden entenderse —bajo el discurso docente— como un conjunto de conductas inapropiadas: dificultades para la cooperación, desobediencia, insolencia, mala educación, comportamientos agresivos, hostilidad, abuso del compañero, lenguaje impertinente y amenazante, y otras conductas que generan escenarios inadecuados para el aprendizaje. Lo que nos cuestiona sobre la pertinencia de profundizar en este campo, para aportar en la determinación de posibles causas que se encuentren asociadas a la cognición social.

Por su parte, Fernández citado por Gallego (2012) establece siete denotaciones más comunes para el comportamiento disruptivo:

- Conjunto de comportamientos indebidos en el aula.
- Actitud aversiva que retrasa el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Generador de indisciplina en el aula y malas relaciones interpersonales.
- Está relacionado con el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar.

- Afecta a la colectividad de la clase, no solo al particular que lo manifiesta.
- Disociación de objetivos de clase entre el docente y el estudiante con la conducta.
- Depresión del clima de aula desarrollando una convivencia tensa.

Estas conductas, en principio moderadas, pueden despertar su potencial de desarrollo en la inmersión de situaciones familiares, escolares y sociales influidas por la violencia y la intolerancia que se exponen como factores de riesgo latente en estos escenarios, que además puede afectar otras dimensiones como el razonamiento moral, la autorregulación y el ajuste social de los niños y adolescentes (Arias *et al.*, 2009). En este contexto, es oportuno mencionar que ellos se encuentran en una fase de especial vrabilidad (Pino & García, 2007), por lo tanto, la familia al igual que la escuela deben ser sistemas sociales de incidencia en el desarrollo de valores, los cuales comparten la responsabilidad de educar (Álvarez *et al.*, 2016) en tolerancia y paz (Pino & García, 2007).

Reforzando lo ya expuesto, en varios estudios se ha afirmado que detrás de los comportamientos disruptivos existen detonantes de corte biológico, ambiental y emocional (Jurado & Justiniano, 2016), por lo cual algunos autores los sitúan como indicadores de un futuro comportamiento antisocial (Muñoz *et al.*, 2004), debido a que el organismo humano internaliza, interpreta y reacciona a los requerimientos y limitaciones provenientes de diversos agentes socializantes que consolidan esquemas cognitivo-afectivos; bases para la autorregulación y el establecimiento de la conducta socialmente competente (Ison & Morelato, 2008).

En la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta fue determinante y de gran significado el desarrollo de este estudio, debido a los riesgos psicosociales a los cuales están expuestos los escolares de este plantel como lo son: la inseguridad del lugar donde se ubica la institución, las actividades delictivas cercanas a la localidad del plantel educativo y el reporte masivo por parte de los docentes de varios grupos de básica secundaria con problemas de indisciplina y problemas de relaciones interpersonales entre grupos.

Desde este panorama contextual se han desarrollado investigaciones como las de Hanett y Pereira (2017), realizada en un barrio disímil de

la ciudad de Sincelejo. En la investigación denominada *Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo* se observa que el perfil escolar en los sectores populares de Colombia está determinado por la manifestación de grandes problemas como la violencia familiar y social, el fácil acceso a sustancias psicoactivas, ambientes de inseguridad y delictividad constante, la inserción temprana al trabajo, embarazos y actividad sexuales precoces; de dicho estudio puede señalarse que la conducta más resaltante de la muestra fue la violencia escolar, con un 81%.

Una vez finalizada la descripción general de las variables de estudio y de las características de los contextos educativos en el cual se desarrolló la investigación, se buscó describir la percepción emocional de los estudiantes con conductas disruptivas y sin conductas disruptivas de décimo grado de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta en el municipio de Sincelejo del departamento Sucre.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual, para Hernández *et al.* (2014) utiliza la recolección y el análisis de la información numérica con el propósito de responder las preguntas de investigación, así como de comprobar hipótesis por medio de la estadística y la medición numérica. En base a la medición de las variables de esta investigación (*percepción emocional*) se busca cuantificar los datos recolectados para llevar a cabo el análisis, y así poder dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio.

El tipo de investigación que soporta el estudio es descriptivo-comparativo, cuyo propósito es caracterizar perfiles o propiedades específicas de individuos, objetos, personas, procesos o de fenómenos que se deseen estudiar; desde este alcance de investigación se describen las diferencias entre las variables de interés entre dos o más grupos (Hernández, *et al.*, 2014).

El diseño usado en la investigación es de tipo no experimental, ya que no se manipulan las variables de la investigación y no se tiene influencia ni control sobre ellas. En este tipo de diseño se estudian los fenómenos tal y

como se observan en su contexto natural a fin de analizarlos posteriormente, sin la necesidad de extraerlos (Hernández *et al.*, 2014). De igual manera, el diseño es de tipo transversal, pues la recolección de datos se realiza en un solo momento único para realizar una descripción de las variables en un tiempo dado.

Población

La población estuvo constituida por 145 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta ubicada en el municipio de Sincelejo, Sucre.

Muestra

La muestra poblacional estuvo conformada por 40 estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Sincelejo. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico, el cual consistió en seleccionar intencionalmente un número de estudiantes que cumplieran ciertos criterios de inclusión relacionados con la edad (14 y 16 años) y la caracterización de conductas disruptivas (registro de comportamientos disruptivos en el aula de clases).

Para la conformación del grupo caso se seleccionaron 20 participantes que presentaran conductas disruptivas, y para la conformación del grupo control, se seleccionaron 20 estudiantes sin conductas disruptivas (sin reporte de comportamientos disruptivos en el aula de clase), como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 1
Características de grupos

Grupos	Participantes	Grado	Edades	Número
Control	Estudiantes sin conductas disruptivas	Décimo	14 – 16 años	20
Caso	Estudiantes con conductas disruptivas	Décimo	14-16 años	20

Nota. Elaboración propia (2020).

Para ambos grupos, la muestra estuvo conformada por sujetos femeninos en un 52,5% y masculinos 47,5%. Con relación a los rangos de edades se debe resaltar que el 40% de la muestra tiene 14 años de edad, el otro 40% 15 años y el 20% restante 16 años. La media de edad para esta muestra poblacional fue de 14,8 años.

Instrumentos

El presente estudio utilizó para la recolección de datos un instrumento, el cual es descrito por Custodio *et al.* (2015), a continuación:

The Mind in the Eyes Test de Baron Cohen (2011). Este test evalúa la variable percepción emocional. En su versión para adolescente y adultos incluye 36 fotografías de la parte superior del rostro (ojos y cejas) de personas de ambos sexos, en blanco y negro. El sujeto debe “leer la mirada” y elegir entre cuatro palabras la que mejor represente el estado mental de la imagen.

Como tarea control, para descartar que el sujeto no presente un trastorno del procesamiento de los rostros, se solicita a los sujetos que además de determinar la expresión emocional de la mirada, que identifiquen si esta pertenece a un hombre o a una mujer. El instrumento tuvo una confiabilidad de 0,73 para esta población, lo que indica que tiene una consistencia adecuada.

Categorización de comportamientos disruptivo y su manifestación conductual observable, planteada por Ruttledge y Petrides citados por Jurado & Justiniano, (2016) y manifestaciones del comportamiento disruptivo planteado por Peiró y Carpintero citado por Gallego, (2012). Igualmente para la identificación del grupo caso y su caracterización de conductas o comportamientos disruptivos se tuvo en cuenta el reporte brindado por administrativos y docentes de la institución, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Tipos de Comportamientos Disruptivos y su Manifestación Conductual

Tipo de comportamiento y manifestación conductual (Ruttledge y Petrides citados por Jurado & Justiniano, 2016).	Manifestaciones del comportamiento disruptivo (Peiró y Carpintero citados por Gallego, 2012)
Comportamiento Agresivo: manifestaciones de agresividad física hacia otro estudiante, uso de un lenguaje abusivo hacia estudiantes y docentes.	Compartimientos moralmente indebidos y hábitos no aceptables como: malos modales, acusaciones, mentiras reiterativas, robos en clase y arrebato de utensilios.
Comportamiento físicamente disruptivo: romper, dañar o destruir objetos propios y de otros, lanzar objetos, molestar físicamente a otros.	Comportamientos agresivos de modo físico o verbal a compañeros y profesores como: amenazas, peleas, discusiones acaloradas, uso de palabras soeces.
Comportamiento socialmente disruptivo: interrumpir cuando sus compañeros y docentes están realizando una exposición oral, levantarse del puesto y salir del salón frecuentemente, poco control emocional y conductual ante situaciones que exigen un adecuado comportamiento social.	Enfrentamiento con la autoridad de la clase como: falta de respeto a los docentes y desobediencias al profesorado.
Comportamiento Desafiante ante la Autoridad: Negarse a realizar tareas y/o actividades, exhibir comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo.	Alteración de las reglas de clase que generan distractores entre lo compañeros como: pasarse notas ofensivas, tirar pelotas de papel, hacer bullicios o silbidos.
Comportamiento auto-disruptivo: ensimismarse, hacer actividades no académicas dentro del aula y tener comportamiento que considerablemente obstaculicen el alcance de los académicos de los estudiantes).	

Nota. Adaptado de Ruttledge y Petrides, citados por Jurado & Justiniano (2016) y Peiró y Carpintero citados por Gallego (2012).

Análisis estadístico

El análisis de la información se llevó a cabo utilizando el programa estadístico SPSS, empleando los estadísticos descriptivos y de frecuencias para el apartado descriptivo. Para el componente comparativo entre grupos caso y controles, se utilizó el análisis de un factor ANOVA.

Resultados

Los resultados de la presente investigación están expuestos por medio de tablas de frecuencias para la variable objeto de estudio, la cual está compuesta por reconocimiento emocional. Seguidamente, se evidencia el análisis descriptivo realizado a través del estadístico utilizado, destacando así las medias poblacionales, los puntos mínimos, máximos y la desviación típica.

Variable *reconocimiento emocional* en grupo control y grupo caso

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por medio de la aplicación del Test de la Mirada para la evaluación de la variable: *percepción emocional*, para ambos grupos poblaciones, tanto para el grupo control (conformado por estudiantes sin registros de indisciplina) y el grupo caso (conformado por estudiantes con reportes de indisciplina y problemas disruptivos).

Tabla 3
Percepción emocional

Test de la Mirada	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Grupo Control	18,00	29,00	24,95	2,56443
Grupo Caso	16,00	26,00	21,25	3,66886

Nota. Elaboración propia.

Tal como lo expresa la tabla anterior. En relación con la variable *percepción emocional*, la media para el grupo control fue de 29,00, mientras que para el grupo caso fue de 26,00.

Tabla 4
Comparación entre grupo caso y controles

Variable	Grupo	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Percepción Emocional	Grupo control	20	24,95	2,56443	13,665	,001
	Grupo caso	20	21,25	3,66886		

Nota. Elaboración propia.

A partir del análisis comparativo que se ilustra en la Tabla 4, las medias muestran diferencias entre el grupo control y el grupo caso, lo que se corrobora con la significancia arrojada por el análisis de un factor ANOVA, esto indica que existen diferencias significativas con relación a la subdimensión de *percepción emocional*. Tales hallazgos denotan que las medias más altas puntuaron para el grupo control.

Discusiones

Al medir la variable *percepción emocional* se halló que la media poblacional fue más alta para el grupo control en comparación con el grupo caso. Estos resultados se pueden explicar a partir de lo expuesto por Bullock & Russell (1984) quienes resaltan que los niños sin presencia de conductas disruptivas en las edades escolares tienen configuraciones emocionales similares a las de los adultos.

En coherencia con esto, estudios realizados por García *et al.* (2006) evidencian que, a mayor edad, los niños reconocen con mayor facilidad las emociones presentadas por medios fotográficos. y cometen menor cantidad de errores con relación a estas tareas. Asimismo, C. Gutiérrez (2012) mencionó que en niños mayores de 11 años se facilita la identificación de las emociones en expresiones faciales. Lo que señala que terminar esta tarea de forma adecuada trae consigo la identificación correcta de las emociones por parte de los participantes.

Siguiendo el apartado anterior, Gómez *et al.* (2010) mostraron en los resultados de su investigación que existen diferencias estadísticamente

significativas entre los grupos evaluados, considerando que en los adolescentes con trastornos de conducta se observan peores desempeños con relación a la cognición social, lo que sugiere que la condición diagnóstica y de reconocimiento, sobre cómo son vistos los estudiantes por sus maestros y pares puede ser de gran influencia en la forma en cómo estos interactúan a nivel social y perciben los estados mentales de otras personas; además de que esto apunta a las deficiencias en la sensibilidad social para la comprensión y valoración de los sentimientos y emociones de las demás personas.

Igualmente, al hallar la existencia de diferencias significativas entre el grupo control (estudiantes sin conductas disruptivas) y para el grupo caso (estudiantes con conductas disruptivas) se evidenció que el rendimiento en ejecución de la percepción emocional fue significativamente menor para el grupo de estudiantes con presencia de conductas disruptivas, y mayor para los estudiantes sin presencia de estas conductas.

Lo que sugiere que la presencia de comportamientos disruptivos puede ser de gran influencia en la forma en cómo estos interactúan a nivel social y perciben los estados mentales de otras personas, además de que esto apunta a las deficiencias en la sensibilidad social para la comprensión y valoración de los sentimientos, al igual que de las emociones de las demás personas.

El resultado anterior se puede explicar desde lo propuesto por Restrepo *et al.* (2015) quienes destacan que en escolares con registro de problemas conductuales existe un comprometimiento en su capacidad para la optimización de comportamientos en ambientes cambiantes, afectando su capacidad de regulación emocional y la adecuada planeación y ejecución de conductas, teniendo consecuencias finales en respuestas agresivas y déficit de respuestas prosociales.

Estas particularidades a nivel interpersonal serían el producto obtenido a partir de fallas en ciertos aprendizajes al desarrollar la capacidad de empatía (Ison, 2001), la perspectiva social y la identificación de los estados emocionales (Cerezo, 1998).

Finalmente, los resultados obtenidos también estarían vinculados con las características particulares y contextuales de esta muestra poblacional (Vásquez, 2010), de los factores y agentes que se encuentran

interrelacionados con el contexto y la cultura (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) y también debido a que los niños en edades escolares construyen dentro del proceso de socialización una concepción particular con respecto a las intencionalidades, estableciendo que, además de ejecutar acciones, las personas también deben realizar un proceso de planificación (Gómez *et al.*, 2010). Lo anterior, se podría asociar a que los adolescentes de la muestra se encuentran en una institución educativa ubicada en un sector vulnerable de la ciudad de Sincelejo y a las problemáticas de comportamiento reportados frecuentemente en los grupos de decimo grado.

Igualmente, los resultados hallados tendrían una explicación desde los estudios realizados por Palomera *et al.* (2012), quienes apuntan a que la variable *percepción emocional* en la etapa de la adolescencia se considera un factor protector frente a posibles desajustes psicosociales presentados en esa etapa crítica evolutiva, en la que se tienden a aumentar los problemas en las relaciones sociales con pares, padres y docentes, como también se incrementan las dificultades a nivel personal o en la salud.

El desarrollo de esta investigación se convierte en una línea base para despertar el interés en nuevas investigaciones conexas con la cognición social en estos grupos poblacionales, considerando otras variables que pueden ser de relevancia en el contexto, y con miras a intervenciones que fortalezcan las relaciones, habilidades sociales y dimensiones facilitadoras de la socialización (como la empatía, la jovialidad, la sensibilidad social y el respeto autocontrol) para que se promueva una adecuada interacción en el aula de clases, sana convivencia y correcta adaptación social.

Desde la investigación científica se aportan elementos fundamentales en pro de mejorar significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, involucrando otros agentes de socialización como la familia, para que el proceso de investigación educativa sea más eficiente y se dirija a suplir necesidades y vacíos a nivel teórico.

Referencias

- Álvarez, Á. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100–114.
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E. & Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- Arias, G., Montoya, E., & Romero, M. (2009). Manifestaciones de conducta disruptiva y comportamiento perturbador en población normal de 4 a 17 años de edad. *El Ágora USB*, 9(1), 17-33.
- Bueso, N., Hidalgo, N., Burneo, C., Pérez, M. (2015). Procesamiento emocional en maltratadores de género mediante el Test de Expresiones Faciales de Ekman y la Tarea Stroop Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (2), 102-110.
- Bullock, M. & Russell, J. (1984) Preschool Children's interpretation of facial expressions of emotion. *Behavioral Development*, 7(1), 93-214.
- Casado, Y., Cobos, P., Godoy, A., Farias, A. & Vila, J. (2011). Procesamiento emocional en personas con sintomatología obsesivo-compulsiva. *Psicothema*, 23 (1), 94-99.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Ed: Pirámide.
- Custodio, N., Herrera, Eder., Lira, D., Montesinos, R., Alva, C., Cortijo, P., Cuenca, J., Valeriano, E. (2015). Utilidad de la batería ejecutiva y cognición social de INECO en la evaluación de funciones ejecutivas de una serie de pacientes peruanos con demencia fronto-temporal, variante conductual. *Revista de Neuro-Psiquiatría*. 78(4), 211-220.
- Erazo, O. (2016). La adaptabilidad en el aula: Una reflexión desde los trastornos de integración sensorial, atención y conducta. *Tesis Psicológica*, 11 (2), 36-52.
- Gallego, M. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- García, A., Gómez, J., Chávez, V. & Greer, G. (2006) *Procesos Psicológicos básicos. Un análisis funcional*. Madrid: Ed. Pearson Educación S.A.

- Garaigordobil Landazabal, M. T., & Fagoaga Azumendi, J. M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria.
- Gómez, M., Arango, E., Molina, D. & Barceló, E. (2010). Características de la teoría de la mente en el trastorno disocial. *Revista Psicología desde el Caribe*, 26, 104-118.
- Gordillo, G., Rivera, C. & Gamero, J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443.
- Green, MF y Nuechterlein, KH (1999). ¿Debería tratarse la esquizofrenia como un trastorno neurocognitivo? *Boletín de esquizofrenia*, 25 (2), 309-319.
- Gutiérrez, C. (2012) Estudio comparativo de la ejecución en tareas que evalúan Teoría de la Mente en un grupo de niñas niños y adolescentes provenientes de zonas Urbanas y Rurales Colombianas. Tesis Doctoral. Universidad de Maimonides, Buenos Aires.
- Gutiérrez, K. (2013). Avaliação neuropsicológica da cognição social na esquizofrenia. *Pensamiento Psicológico*, 11(2).
- Hanett, D. y Pereira, M. (2017). Funcionalidad familiar en escolares con comportamientos de riesgo psicosocial en una institución educativa de Sincelejo (Colombia). *Revista científica de Salud Uninorte*, 33(3), 429-437.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. —.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ison, M. S. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88, 903-911.
- Ison, M., & Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 357-367.

- Jurado, P. & Justiniano, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 8-25.
- Lázaro, J & Solís, F (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8, No. 1, pp. 47-58.
- Muñoz, J., Carreras, M. & Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1), 81-91
- Palomera, R., Salguero, J. & Ruíz, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable de ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Pino, M. & García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 111-134.
- Restrepo, J., Ruiz, M., Arana, C., & Alvis, A. (2015). Cognición social en personas con trastorno antisocial de la personalidad: una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (1), 254-262.
- Ruiz, J., García, S. & Fuente, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de psicología*, 24(1-3), 137-155.
- Santander, O. A. E. (2016). Problemas de Conducta en el Aula, Relaciones entre la Integración Sensorial, Problemas de la Atención y la Conducta. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 224.
- Santos, J. (2014). Neurocognición, Cognición Social y Funcionalidad en el Trastorno Bipolar. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Uribe, C. (2010). Una breve introducción a la cognición social: procesos y estructuras relacionados. *Revista Contextos*, 2(4), 1-10.
- Valdivieso, C. U. (2010). Una breve introducción a la cognición social: procesos y estructuras relacionados. *Contextos*, 2, 1-citation_lastpage.

- Vásquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., Mercado, J., Severiche, J. (2010). inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Revista Psicogente*. 13(24), 306-328.
- Vega, L., Umbasía, A., & Giraldo, N. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia, 13(1), 34–46.
- Vélez, J. (2008). Teoría de la mente y estrategias intencional. *Praxis Filosófica*, (26), 63-82.
- Zegarra, J. & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199.